

2º CICLO  
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

# O Contributo do Género Conversa Oral Informal para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa em PLS com Recurso a Material Autêntico: um estudo de caso comparativo nos níveis A1.2 e A2

Laura de Jesus Martins Couto

**M**

2019



**Laura de Jesus Martins Couto**

**O Contributo do Género Conversa Oral Informal para o  
Desenvolvimento da Competência Comunicativa em PLS com  
Recurso a Material Autêntico: um estudo de caso comparativo nos  
níveis A1.2 e A2**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2019



O Contributo do Género Conversa Oral Informal para o  
Desenvolvimento da Competência Comunicativa em PLS com  
Recurso a Material Autêntico: um estudo de caso comparativo  
nos níveis A1.2 e A2

Laura de Jesus Martins Couto

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte.

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Aldina Bessa Ferreira Rodrigues Marques  
Instituto de Letras e Ciências Humanas – Universidade do Minho

Professora Doutora Ana Maria Barros de Brito  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

## Sumário

Declaração de honra.....	9
Agradecimentos .....	10
Resumo .....	12
Abstract.....	13
Índice de ilustrações.....	14
Índice de quadros .....	15
Índice de gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas .....	17
Glossário .....	19
Introdução .....	20
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico-Didático .....	23
1.1. Pressupostos teóricos e questões iniciais de investigação .....	23
1.2. Aquisição e Aprendizagem de Língua Segunda/Língua Estrangeira .....	29
1.3. O género Conversa Oral Informal.....	37
1.3.1. A problemática dos géneros.....	37
1.3.2. O oral informal .....	42
1.3.3. Organização e textualização no género COI.....	46
1.3.3.1. Truncamentos, alongamentos e repetições.....	49
1.3.3.2. Léxico informal e linguagem vaga.....	50
1.3.3.3. Marcadores discursivos.....	52
1.4. Recolha, seleção e transcrição de discurso espontâneo.....	64
1.4.1. Recolha de discurso espontâneo .....	65
1.4.2. Seleção de excertos.....	67
1.4.3. Critérios de transcrição .....	69
1.4.3.1. Notação da ortografia convencional .....	71
1.4.3.2. Transcrição de sobreposições .....	75
1.4.3.3. Transcrição de alongamentos.....	77
1.4.3.4. Transcrição de interjeições e ideofones .....	78
1.4.3.5. Graus de oralização e diferenças de formatação .....	80
1.5. Competência(s) Comunicativa(s) e materiais autênticos.....	81
Capítulo 2 – Abordagem pedagógico-didática ao género COI .....	90
2.1. Apresentação do estudo de caso.....	90

2.1.1. Metodologia e desenho de investigação.....	91
2.1.2. Caracterização do público-alvo.....	98
2.1.2.1. Turmas do primeiro semestre.....	98
2.1.2.2. Turmas do segundo semestre .....	103
2.2. Intervenção pedagógico-didática .....	109
2.2.1. Proposta didática I .....	109
2.2.1.1. Descrição das UL.....	115
2.2.1.2. Análise dos resultados .....	118
2.2.1.3. Avaliação das intervenções.....	120
2.2.2. Proposta didática II .....	122
2.2.2.1. Descrição da UL1 .....	124
2.2.2.2. Descrição da UL2 .....	129
2.2.2.3. Análise dos resultados .....	134
2.2.2.4. Avaliação das intervenções.....	140
2.2.3. Desempenho global na IO.....	141
Conclusão .....	143
Referências bibliográficas.....	148
Anexos .....	172
Anexo 1. Escala de registos (Briz, 2010) .....	173
Anexo 2. Escala de registos (adaptada).....	174
Anexo 3. Ficha de gravação .....	175
Anexo 4. Transcrição COI-A (anotada) .....	176
Anexo 5. Transcrição COI-B (anotada) .....	177
Anexo 6. Normas de transcrição .....	178
Anexo 7. Fases de recolha e tratamento de discurso espontâneo .....	179
Anexo 8. Recolha de dados de interação oral segundo Kasper (2000) .....	180
Anexo 9. Transcrição da COI-A (nível A1.2).....	181
Anexo 10. Transcrição da COI-A (nível A2).....	182
Anexo 11. Transcrição da COI-B (versão oralizante).....	183
Anexo 12. Princípios orientadores de um sistema de transcrição de discurso falado segundo Du Bois (1991, p. 108).....	184
Anexo 13. Definições lexicográficas das interjeições atestadas nas COI .....	185
Anexo 14. Transcrição da COI-B (ortografia convencional) .....	186
Anexo 15. Transcrição da COI-B (versão menos informal).....	187
Anexo 16. A Abordagem Comunicativa (Nunan, 2004, appendix A).....	188

Anexo 17. Fases de investigação .....	189
Anexo 18. Inquérito por questionário pré-intervenção.....	191
Anexo 19. Nacionalidades do público-alvo .....	193
Anexo 20. Línguas maternas do público-alvo.....	194
Anexo 21. Línguas estrangeiras da T1-A1.2.....	195
Anexo 22. Línguas estrangeiras da T1-A2.....	196
Anexo 23. Línguas estrangeiras da T2-A1.2.....	197
Anexo 24. Línguas estrangeiras da T2-A2.....	198
Anexo 25. Contacto prévio do público-alvo com o português .....	199
Anexo 26. Estudo prévio da língua-alvo .....	200
Anexo 27. Línguas estrangeiras do público-alvo .....	201
Anexo 28. Dificuldades do público-alvo.....	202
Anexo 29. Expectativas do público-alvo.....	203
Anexo 30. Grelha de Unidade Didática (PDI) .....	204
Anexo 31. Documento de trabalho – PDI (T1-A1.2) .....	205
Anexo 32. Documento de trabalho – PDI (T1-A2).....	209
Anexo 33. Guião de UL – Síntese da sequenciação (PDI).....	213
Anexo 34. Pedido de consentimento para gravação de interações.....	215
Anexo 35. Inquérito por questionário pós-intervenção (PDI) .....	216
Anexo 36. Perfil de aprendente – código de identificação .....	217
Anexo 37. Transcrições das IO (PDI/ T1-A1.2) .....	219
Anexo 38. Transcrições das IO (PDI/ T1-A2) .....	221
Anexo 39. Resultados da PDI – T1-A1.2/T1-A2 .....	224
Anexo 40. Resultados do inquérito pós-intervenção (PDI).....	226
Anexo 41. Grelha de Unidade Didática (PDII) .....	229
Anexo 42. Documento de trabalho – UL1 (PDII).....	230
Anexo 43. Instrução para a tarefa de interação oral (PDII).....	234
Anexo 44. Transcrição da CM80 (PDII).....	235
Anexo 45. Guião de UL – Síntese da sequenciação (PDII) .....	236
Anexo 46. Divisão da COI-B em excertos (PDII).....	240
Anexo 47. Documento informativo – textualização no género COI (PDII).....	242
Anexo 48. Documento informativo – os graus dos adjetivos (PDII) .....	246
Anexo 49. Adjetivos – exercícios (PDII).....	247
Anexo 50. Exercícios de lacunas – género COI (PDII).....	248

Anexo 51. Situações sorteadas para a interação oral (PDII) .....	249
Anexo 52. Procura de expressão do género COI (PDII) .....	250
Anexo 53. Inquérito por questionário pós-intervenção (PDII).....	252
Anexo 54. Resultados da PDII (T2-A1.2/T2-A2) .....	254
Anexo 55. Transcrições da IO (PDII/T2-A1.2).....	263
Anexo 56. Transcrições da IO (PDII/T2-A2).....	269
Anexo 57. Atividades de receção vs. atividades de interação (resultados da PDII).....	274
Anexo 58. Resultados do inquérito pós intervenção – PDII .....	276

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 29 de setembro de 2019

Laura de Jesus Martins Couto

## **Agradecimentos**

Começando pelos agradecimentos formais, mas não menos emotivos, gostaria de agradecer às duas pessoas que contribuíram de forma única diretamente para este trabalho. Agradeço, assim, à Professora Doutora Ângela Carvalho, que tive o prazer de conhecer neste ciclo de estudos, por me acompanhar de forma incansável, por todas as sugestões, sempre construtivas, desde o primeiro ano de mestrado, passando pela formação de professores no estágio pedagógico, até ao culminar deste estudo. No mesmo sentido, agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, por tudo o que me ensinou, já desde os tempos da licenciatura em Linguística, e por todas as contribuições, de valor incalculável, que foi dando ao longo deste percurso. Aproveito para expressar a minha admiração por ambas e agradecer, particularmente, por todo o otimismo, graciosidade e espírito de partilha com que me guiaram durante o processo de orientação.

Aos interlocutores das amostras de discurso espontâneo, material imprescindível para este estudo, dirijo também o meu agradecimento pela sua colaboração voluntária e o seu interesse. A todos os funcionários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que, de diversas formas, me acompanharam ao longo do meu percurso com uma palavra amiga e sábia, num tom frequentemente amigável, pelos corredores e serviços da faculdade, o meu agradecimento sincero. Do mesmo modo, não posso deixar de agradecer a todos os professores desta casa com quem tive o prazer de falar, desde o meu primeiro ano, ainda em Sociologia, passando pela licenciatura e pelo mestrado em Linguística, até ao presente ciclo de estudos. Encerrando esta expressão formal de gratidão, agradeço imensamente aos alunos, não só pela colaboração voluntária neste projeto, mas também por tudo o que me ensinaram durante as valiosíssimas horas que com eles passei.

Informalmente, agradeço, desde logo, à minha família – ao Anjico pelos seus fantásticos juízos de aceitabilidade, à Haidezica por todos os comentários construtivos com o seu instinto científico, à Tuts pelas discussões interessadas e interessantes de

vários aspetos pragmático-discursivos que afastariam o mais bem intencionado dos falantes, ao Tets pelas bombas de energia em formato de queijo e pelas pausas ao fim da manhã, e à Tia, que – muito embora seja alvo de má língua nestas conversas que aqui se partilham (*não fui eu que pus a boca no trombone, tia!*) – teve sempre uma palavra de resistência para mim, com o seu humor sagaz. Por último, a um conjunto de amigos muito especial, a maior parte do qual tive a oportunidade de conhecer durante este ciclo, que me acompanhou em muitas conversas orais informais e cujos comentários, companhia, trocas de mensagens e de cartas, material, etc. foram indubitavelmente enriquecedores: muito obrigada ao Ângelo, ao Ardiel, ao Beni, à Catarina, ao Danjun, à Evina, à Ha, à Lina, à Liying, à Paula, ao Ricardo e ao Valentino.

## Resumo

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, em contextos de comunicação menos vigiados e mais informais, a compreensão oral agrava-se devido a aspetos fonéticos e pragmático-discursivos próprios do registo informal. Estas dificuldades exigem o desenvolvimento de um trabalho que incida na componente oral, especialmente no que respeita à compreensão. Relativamente à investigação em ensino-aprendizagem de PLS, verifica-se a necessidade de estudar melhor o papel dos materiais autênticos em níveis iniciais de ensino-aprendizagem e de alargar o âmbito das esferas de utilização da língua habitualmente contempladas em aula a contextos de comunicação espontâneos e informais. Com vista a investigar as potencialidades pedagógico-didáticas do material autêntico no âmbito do género discursivo conversa oral informal, elaborámos um estudo de caso comparativo, com recurso a metodologia de investigação-ação, tendo por base a implementação de duas propostas didáticas nos níveis A1.2 e A2 que consistiram num trabalho progressivo da compreensão para a interação orais e no estudo de alguns elementos prototípicos do género. Os resultados indicam que: i) a criação de pré-atividades de aproximação ao género discursivo e de envolvimento afetivo é fundamental para o sucesso da abordagem; ii) o género conversa oral informal pode e deve ter lugar na aula de PLS em níveis iniciais, com recurso a material autêntico e a instrução implícita e explícita sobre fenómenos pragmático-discursivos; iii) o sucesso no desempenho dos aprendentes não está diretamente relacionado com o nível de proficiência, mas com outros fatores que deverão ser estudados mais aprofundadamente.

**Palavras-chave:** Conversa oral informal, material autêntico, Português Língua Segunda (PLS), Competência Comunicativa, níveis iniciante e elementar (A1.2/ A2).

## Abstract

Within less monitored and more informal communicative contexts, the oral comprehension worsens due to the phonetic and pragmatic-discursive features inherent to the informal context itself. Such difficulties require the development of an oral component driven pedagogy, especially regarding comprehension. Concerning the research in PSL teaching and learning, there is the need to further study the role of authentic materials in beginner and elementary levels, and to broaden the spectrum of language use that is regularly set for class to spontaneous and informal communicative contexts. With the goal of researching the pedagogic and didactic possibilities of authentic materials within the sphere of informal conversational discourse genre, a comparative case study was prepared. Two didactic proposals for the levels A1.2 and A2 were implemented resorting to action research methodology. These consisted in a progressive pedagogy from comprehension towards oral interaction and in the study of some prototypical features of this particular discourse genre. The results show that: i) the setting of pre-tasks encompassing both the approach to the discourse genre and the emotional engagement is fundamental for a positive outcome; ii) informal conversational genre has a role in PSL for beginner and elementary levels using authentic materials and implicit/ explicit instruction on pragmatic-discursive features; iii) learners' achievement is not directly linked with their proficiency level but with other factors that should be further studied.

**Keywords:** Informal conversational discourse, authentic materials, Portuguese as a Second Language (PSL), Communicative Competence, beginner and elementary levels (A1.2/ A2).

## **Índice de ilustrações**

**Figura 1.** Estudo de caso múltiplo incorporado

**Figura 2.** Desenho de investigação

**Figura 3.** Modelo de investigação-ação (adaptado de Elliot, 1991, p. 71)

## **Índice de quadros**

**Quadro 1.** Marcadores discursivos atestados nas COI.

**Quadro 2.** Instrumentos de recolha e tipos de análise.

**Quadro 3.** Principais atividades da PDI.

**Quadro 4.** Principais atividades da PDII.

**Quadro 5.** Processos envolvidos na atividade de leitura e audição da COI-B.

**Quadro 6.** Frequência de utilização das expressões nas quatro turmas.

## Índice de gráficos

**Gráfico 1.** Línguas maternas da T1-A1.2 (primeiro semestre)

**Gráfico 2.** Frequência das indicações de dificuldades na T1-A1.2 (primeiro semestre)

**Gráfico 3.** Frequência das indicações de expectativas na T1-A1.2 (primeiro semestre)

**Gráfico 4.** Línguas maternas da T1-A2 (primeiro semestre)

**Gráfico 5.** Frequência das indicações de dificuldades na T1-A2 (primeiro semestre)

**Gráfico 6.** Frequência das indicações de expectativas na T1-A2 (primeiro semestre)

**Gráfico 7.** Línguas maternas da T2-A1.2 (segundo semestre)

**Gráfico 8.** Frequência das indicações de dificuldades na T2-A1.2 (segundo semestre)

**Gráfico 9.** Frequência das indicações de expectativas na T2-A1.2 (segundo semestre)

**Gráfico 10.** Línguas maternas da T2-A2 (segundo semestre)

**Gráfico 11.** Frequência das indicações de dificuldades na T2-A2 (segundo semestre)

**Gráfico 12.** Frequência das indicações de expectativas na T2-A2 (segundo semestre)

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AC – Abordagem Comunicativa

CC – Competência Comunicativa

CO – Compreensão do oral

COI – Conversa Oral Informal

ELBT – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

IO – Interação oral

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LS – Língua Segunda

MD – Marcador discursivo

PB – Português Brasileiro

PD – Proposta Didática

PE – Português Europeu

PEC – Português Europeu Contemporâneo

PLE – Português Língua Estrangeira

PLE/LS – Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PLS – Português Língua Segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001)

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro  
(Grosso, Soares, Sousa, & Pascoal, 2011)

UD – Unidade Didática

UL – Unidade Letiva

## **Glossário**

L1 – Língua(s) materna(s); LM.

L2 – Línguas aprendidas depois da(s) LM e antes do português.

LS – Língua não materna adquirida/aprendida em contexto de imersão, que tem um estatuto sociopolítico determinado no ambiente onde está a ser aprendida.

L3 – Língua não materna que está atualmente a ser aprendida (depois de eventuais L2).

LE – Língua não materna adquirida/aprendida em contexto não imersivo.

T1-A1.2 – Turma de nível A1.2 do primeiro semestre

T1-A2 – Turma de nível A2 do primeiro semestre

T2-A1.2 – Turma de nível A1.2 do segundo semestre

T2-A2 – Turma de nível A2 do segundo semestre

## Introdução

Grammars code best what speakers do most.

(Du Bois, 1985, p. 363)

A asserção supracitada tem o seu equivalente português em Fonseca (1991) quando afirma que “a língua *incorpora* as suas condições básicas de uso”, ou, ainda, “a língua incorpora a enunciação” (p. 253). O estudo que aqui se apresenta insere-se no âmbito da investigação pedagógico-didática supervisionada em ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e a motivação para a sua realização decorre, essencialmente, dos vários fatores que concorrem para a dificuldade de falantes não nativos, enquanto aprendentes em níveis iniciais de aprendizagem, em compreender e interagir em português em contextos reais de comunicação, sobretudo quando ao contexto situacional espontâneo, radicalmente distinto dos contextos instrucionais de ensino-aprendizagem, subjaz um registo informal. Partilhando da opinião de que “todo e qualquer sistema semiótico [se] revela constituir um complexo ao mesmo tempo depositário e mediador de intersubjectividade, existindo e organizando-se internamente em função de actividades de comunicação-interacção” Fonseca (1991, p. 250), as principais finalidades deste trabalho consistem em: i) testar o uso de conversas informais espontâneas em níveis iniciais de ensino-aprendizagem de PLNM em contexto de imersão; ii) promover o contacto com a língua falada de forma realista e autêntica, nomeadamente através da abordagem implícita e explícita de marcas do oral informal e da natureza dialogal do discurso, como marcadores discursivos, construções de linguagem vaga e aspetos fonéticos e prosódicos da modalidade falada do uso da língua; e iii) desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, mais especificamente e de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), as competências linguísticas lexical, semântica e fonológica na sua relação com o desenvolvimento de subcompetências de natureza pragmática e sociolinguística, tendo em consideração que “o nível pragmático

*funde-se*, surge fortemente *imbricado* nos níveis gramatical e léxico-semântico” (Fonseca, 1991, p. 253).

O contexto de imersão, por si só, não garante que o indivíduo tenha contacto com as manifestações autênticas da língua nas diversas esferas de utilização da mesma. Frequentemente, os falantes nativos optam pelo uso do inglês enquanto língua franca ou adotam um comportamento linguístico distinto na língua-alvo – o denominado “foreigner talk” (Ellis, 2015, p. 12)<sup>1</sup> – de forma a pronunciar mais claramente os sons ou recorrendo a outras estratégias facilitadoras da comunicação, como sejam o uso de léxico mais acessível, a omissão de marcadores do discurso ou de expressões típicas do registo inerente ao contexto situacional, o que acaba por descaracterizar o uso da língua e, por conseguinte, a própria natureza da comunicação. Por outro lado, o contrário também pode acontecer: falantes nativos que não recorrem – seja porque não podem ou porque não querem – ao inglês como língua franca e, paralelamente, também não adotam qualquer comportamento linguístico diferente para se fazerem compreender melhor, o que potencialmente dificulta a intercompreensão e desencoraja os falantes não nativos a usar a língua-alvo. O próprio aprendiz, se em níveis muito iniciais ou não se sentindo suficientemente confiante, poderá não iniciar as interações na língua-alvo, optando também ele por recorrer a outras línguas, como o inglês. Desta forma, considera-se relevante a promoção do contacto com a língua falada, de forma explícita em sala de aula, na sua manifestação mais autêntica: a conversação espontânea. Face a estes aspetos, consideramos necessário desenvolver abordagens didáticas em torno de materiais autênticos no sentido de familiarizar os aprendentes com os usos da língua, em particular com o oral informal, a par dos materiais áudio mais artificiais, que são já amplamente utilizados em manuais, sobretudo em níveis de iniciação.

Com vista a atingir as finalidades a que nos propusemos, elaborámos um estudo de caso múltiplo com recurso a metodologia de investigação-ação de forma a testar

---

<sup>1</sup> Como informa Ellis (1994, pp. 288-289), este termo foi originalmente usado por Ferguson (1971) para referir unicamente “the kind of ungrammatical talk that native speakers sometimes address to non-native speakers”. Numa aceção diferente e mais abrangente do termo, usá-lo-emos no sentido de Ellis, para designar de forma geral as modificações que os falantes nativos fazem no seu discurso quando comunicam com falantes não nativos. Para uma abordagem detalhada a estas modificações, ver Ellis (1994, p. 258); para uma abordagem geral a registos simplificados em contexto de aquisição/aprendizagem de língua não materna, ver Ellis (2015, pp. 179-184).

propostas didáticas de abordagem ao género discursivo *conversa oral informal* (COI) nos níveis A1.2 e A2, em dois semestres do Curso Anual de Português para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Salvaguardando algumas limitações do estudo – decorrentes, maioritariamente, do tempo disponível para a sua realização e relacionadas com o próprio contexto onde nos inserimos, que pressupõe um percurso de formação de professores –, procuraremos não só mostrar que a abordagem ao género COI deve ter lugar na aula de PLNM em contextos imersivos desde o nível A1.2, mas também recomendar a sua realização com recurso a material autêntico. Este trabalho encontra-se organizado, fundamentalmente, em dois capítulos. O primeiro aborda questões de natureza predominantemente teórica relacionadas com o contexto de ensino-aprendizagem onde atuámos, os conteúdos linguísticos sobre os quais nos debruçámos no âmbito do género COI, e o desenvolvimento de competências comunicativas a partir de material autêntico. O segundo capítulo apresenta a descrição da vertente prática deste estudo na operacionalização dos contributos teóricos e teórico-práticos para a realização das intervenções pedagógicas e consequente análise dos resultados obtidos.

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico-Didático**

No primeiro ponto deste capítulo, começaremos por descrever as proposições teóricas que orientaram este estudo de caso, permitindo-nos elaborar as questões orientadoras da investigação, necessárias para o desenvolvimento teórico-prático do nosso percurso. Cada um dos aspetos referidos neste ponto do trabalho será posteriormente aprofundado ao longo do enquadramento teórico do estudo. No ponto 1.2, debatem-se algumas questões relacionadas com a aquisição e aprendizagem de língua segunda/língua estrangeira, tendo em consideração o contexto imersivo de ensino-aprendizagem onde se desenvolveu este trabalho; no ponto 1.3, procedemos a uma descrição do género COI, enquanto objeto de investigação e de ensino-aprendizagem; no ponto 1.4, direcionamos a atenção para aspetos relacionados com a recolha, seleção e transcrição de discurso do género COI, fundamentais para a elaboração de material didático; por último, no ponto 1.5, abordamos algumas questões sobre a noção de competência comunicativa e os materiais autênticos, de forma a articular os principais aspetos teóricos deste estudo com a sua vertente prática, desenvolvida no capítulo 2.

### **1.1. Pressupostos teóricos e questões iniciais de investigação**

A constatação de algumas lacunas de investigação a nível teórico, empírico e metodológico, relacionadas com o ensino-aprendizagem do género conversa oral informal (COI) e o uso de materiais autênticos no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa de aprendentes de PLNM em níveis iniciais de aprendizagem, foram a principal motivação para equacionar numa primeira fase, anterior ao conhecimento das turmas junto das quais se desenvolveria o projeto, o trabalho em torno do género COI com recurso a material autêntico. Ao longo deste trabalho, utilizaremos a expressão *níveis iniciais de ensino-aprendizagem* para designar especificamente ambos os níveis A1.2 e A2, diferenciados no QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 51-52) por, respetivamente, nível iniciação e nível elementar. Foi unicamente no âmbito destes níveis e do ensino-aprendizagem de Português Europeu

(PE) em contexto de imersão que delineámos os pressupostos teóricos e desenhámos as questões orientadoras da nossa investigação. Sublinhamos, portanto, que o contexto era este e os resultados serão provavelmente algo diversos se o projeto for aplicado noutro contexto.

A competência comunicativa (especialmente as competências de comunicação oral) desenvolver-se-á mais e melhor com uma maior exposição dos aprendentes a *input* autêntico comparativamente a aprendentes que apenas são expostos a material não-autêntico<sup>2</sup> (Nunan, 1999, p. 210). Apesar de o conceito de competência comunicativa remontar aos inícios dos anos 70 com Dell Hymes e de os materiais autênticos terem uma importância inegável no quadro de abordagens de ensino-aprendizagem como a Abordagem Comunicativa (AC) e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), no que respeita ao ensino-aprendizagem de PLNМ é ainda residual a investigação sobre o potencial didático do género COI enquanto material autêntico, sobretudo em níveis iniciais de aprendizagem. Esta primeira reflexão levou-nos à questão central de investigação para o estudo de caso aqui desenvolvido:

- Como se pode trabalhar a competência comunicativa de aprendentes de PLNМ em níveis iniciais a partir do uso de materiais autênticos baseados em amostras do género COI?

Qualquer discurso é inseparável das suas condições de produção, isto é, da situação enunciativa em que o mesmo é produzido. Esta é uma dimensão amplamente atestada por várias correntes e subdisciplinas da Linguística, como a Pragmática, a Linguística Interacional, a Análise do Discurso, etc. Neste sentido, também para o ensino-aprendizagem é pertinente o uso da língua na sua relação com a pluralidade de géneros e a materialização linguística destes, atendendo às especificidades de cada um. É, aliás, neste âmbito, que se deve analisar relações entre conceitos como fala/escrita ou

---

<sup>2</sup>Entende-se por material autêntico todo o tipo de material (oral ou escrito) que não tenha sido criado para fins didáticos (Nunan, 1989, p. 54; 2004, p. 49; Richards, 2001, p. 170), mas antes para fins de comunicação, geralmente entre nativos da língua-alvo. Esta designação abarca, entre outros, materiais áudio e audiovisuais que podem ir desde a conversa espontânea até instâncias de comunicação mais planeadas e vigiadas, como uma entrevista radiofónica ou um programa televisivo. Embora não habitualmente referida como uma fonte dessa natureza, é importante destacar que o texto literário também pode constituir material autêntico (Breen, 1985, p. 60), sendo a questão da autenticidade uma fonte de debate e investigação nas últimas décadas, no quadro de abordagens pedagógicas que colocam o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem.

formal/informal como um continuum e não como opções binárias em que a presença de um inibe a do outro consoante o género discursivo em questão. Deste pressuposto, derivam outros dois:

- A norma padrão é apenas uma de muitas variedades com que os falantes (aprendentes ou nativos) interagem. Paralelamente à variação dialetal, há também que considerar a variação diastrática e a diafásica, todas elas equacionadas no cruzamento de vários outros aspetos que concorrem para a identidade de um dado género discursivo, tais como o contexto situacional ou a situação enunciativa; o registo; a prática social predominante (oralidade ou letramento) e a modalidade escrita ou falada (Koch & Oesterreicher, 2012[1985]; Marcuschi, 1995, 2001, 2003; Marcuschi & Dionísio, 2007); e ainda o tipo de atividade conjunta (Clark, 1996, 2006; Levinson, 1979).

- O estudo de todas estas variantes que se cruzam para a caracterização dos géneros discursivos é fundamental, no âmbito do ensino-aprendizagem, para permitir o desenvolvimento de competências de adequação discursiva. Além da aquisição de competências nos domínios gramatical, lexical, semântico, fonológico, ortoépico e ortográfico, é a aquisição de competências de adequação discursiva que permitirá ao indivíduo apropriar-se verdadeiramente da língua enquanto ser social capaz de fazer escolhas em função do contexto e do objetivo comunicacionais, dado que “o que se obtém na interação discursiva não é algo de acrescentado à natureza e à organização da língua, antes algo que nela está pré-figurado e até plenamente recortado” (Fonseca, 1991, p. 263). Logicamente, e considerando os vários continuuns em jogo, para se adequar discursivamente aos diversos contextos situacionais não basta estar-se familiarizado com os usos mais vigiados, formais e planeados da língua. Para se ter um bom domínio daquilo que constitui, por exemplo, um registo formal em diferentes situações enunciativas e com distintos objetivos comunicativos, é também necessário estar-se familiarizado com o registo informal nas diversas instâncias de comunicação onde ocorre. Se na aquisição de língua materna (LM) as competências de adequação discursiva são desenvolvidas desde cedo através de processos de socialização primária e

secundária (de forma sobretudo implícita)<sup>3</sup>, no ensino-aprendizagem de uma língua não materna o desenvolvimento das mesmas deverá ser trabalhado de forma tão séria e sistematizada como qualquer outro aspeto linguístico ou (inter)cultural.

No entanto, verifica-se que esse trabalho não está a ser feito, pelo menos não tanto quanto seria desejável no âmbito do PE. Por um lado, são ainda escassos os estudos sobre a conversação, em particular sobre o oral espontâneo e informal, nomeadamente no que respeita a fenómenos como os marcadores discursivos, cujo estudo começa sem dúvida a dar os seus frutos, havendo ainda muito para fazer no âmbito da descrição e análise de discurso espontâneo, inclusivamente numa perspetiva comparativa, que poderia beneficiar, por sua vez, a investigação em aquisição e ensino-aprendizagem de língua não materna. O estudo de corpora autênticos de discurso espontâneo, dialogal ou polilocal, seria um bom ponto de partida para a investigação de características específicas do género COI, estando estas estreitamente ligadas a aspetos linguísticos do PEC que oferecem grande dificuldade para aprendentes, nomeadamente fenómenos de coarticulação como a supressão de vogais átonas. O estudo deste género discursivo afigura-se, assim, como um desafio no campo da produção científica sobre o PE. Particularmente no que respeita ao oral informal, salientamos que “il y a de nombreux phénomènes linguistiques et discursifs qui n’ont pas encore été décrits et d’autres dont la description nécessite une révision, suite à l’observation des données réelles de l’interaction spontanée orale” (Duarte, 2016a, p. 85).

Por outro lado, também no âmbito da investigação em aquisição e em didática de PLN se verifica a necessidade de estudar melhor o papel dos materiais autênticos em níveis iniciais de ensino-aprendizagem, com particular destaque para o género COI, uma vez que “[s]pontaneous discourses are not only primeval, but the bases for most manufactured varieties” (Clark, 2014, p. 292). Os discursos espontâneos e informais, contrariamente ao que possam aparentar, são também dotados de planeamento discursivo. Uma aprendizagem de nível inicial com base nos materiais didáticos atuais, nomeadamente nos manuais, é insuficiente do ponto de vista do ensino-aprendizagem

---

<sup>3</sup> Para uma análise recente do papel da oralidade, nomeadamente no que respeita ao uso de materiais autênticos e ao discurso espontâneo no âmbito de aquisição de competências orais em Português Língua Materna, ver Sá e Luna (2016) e Silva (2015).

de PLNM no âmbito estrito das atividades linguísticas associadas aos textos orais (Duarte, 2015, p. 58). Mesmo em contextos formais de comunicação, quando o canal é oral há, na vida real, aspectos que se diferenciam drasticamente dos áudios artificiais presentes em grande parte dos manuais de iniciação<sup>4</sup>, nomeadamente a pronúncia e a velocidade de elocução, mas também a própria construção frásica e as opções lexicais do falante. Seria, portanto, importante implementar projetos de investigação, no âmbito do ensino-aprendizagem de PLNM, e especificamente no quadro da AC e do ELBT, que estudassem o papel dos materiais autênticos em concomitância com os géneros discursivos, especialmente o género COI, no desenvolvimento de competências pragmáticas, discursivas e sociolinguísticas desde os níveis iniciais de aprendizagem. Estes pressupostos teóricos levaram-nos à elaboração das seguintes questões orientadoras do nosso estudo:

- Como abordar o género COI com recurso a materiais autênticos através do ensino de línguas baseado em tarefas em níveis iniciais de ensino-aprendizagem de PLNM, em contexto de imersão?

- Em níveis iniciais de ensino-aprendizagem e em contexto de imersão, é possível usar com sucesso material autêntico, mais especificamente gravações de conversas orais informais, como forma de desenvolver a oralidade (através de atividades de receção, de produção e de interação) alternativamente ao uso mais tradicional de materiais artificiais que, pelas suas condições de produção, se afastam muito das trocas comunicativas efetivamente realizadas entre falantes nativos da língua-alvo?

- A exposição a input autêntico pode, no âmbito específico do trabalho em torno do género COI, produzir resultados ao nível do *output* dos aprendentes?

Como advogamos que o género COI deve ser abordado desde os níveis iniciais de aprendizagem com recurso a materiais autênticos, esta investigação foi desenvolvida junto de turmas de nível A1.2<sup>5</sup> e A2 com o objetivo de comparar a abordagem ao género

---

<sup>4</sup> Isto não significa que não deva haver lugar para textos não-autênticos, sobretudo em níveis de iniciação. Contudo, também esses materiais devem ser repensados em termos da sua verosimilhança em relação às situações comunicativas do quotidiano.

<sup>5</sup> No contexto institucional em que foi desenvolvido este estudo, os únicos níveis de ensino-aprendizagem disponíveis para a investigação dentro do nível A foram os níveis A1.2 e o nível A2 (este último abrangendo aprendentes de nível A2.1 e A2.2). Este aspeto da investigação será abordado no ponto 2.1.

COI em ambos os níveis. Neste sentido, as respostas às questões de investigação anteriormente colocadas fundamentar-se-ão numa análise individual e comparativa dos resultados obtidos após a implementação do projeto, havendo paralelamente um conjunto de questões orientadoras que decorrem diretamente da natureza comparativa deste estudo de caso:

- Tendo em consideração os níveis de aprendizagem, que diferenças se atestam entre o nível de iniciação (A1.2) e o nível elementar (A2) após a aplicação de uma mesma unidade didática (UD)?

- A diferenciação existente entre o currículo de A1.2 e o currículo de A2 exige abordagens pedagógico-didáticas distintas em ambos os níveis, ligeiramente adaptadas às especificidades de cada nível, ou, por outro lado, pode uma mesma UD ser aplicada em ambos os níveis sem diferenciação significativa?

- Com base nas intervenções pedagógicas realizadas, podemos recomendar o uso de material autêntico baseado em amostras de discurso informal espontâneo em níveis iniciais de aprendizagem em contexto de imersão?

O trabalho centrado na pedagogia do oral, nomeadamente do oral informal, no âmbito do ensino-aprendizagem de PLNМ começou já a ser feito (Alves, 2012; Baptista, 2016; Duarte, 2015; Duarte & Carvalho, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b; Duarte, Carvalho, & Baptista, 2016; ; Pimentel & Silva, 2014; Rocha, 2016) e há já algum tempo que a literatura alerta para a sua necessidade. No entanto, em níveis iniciais de aprendizagem de PLNМ, é ainda consideravelmente escassa a didatização de materiais áudio e audiovisuais deste género. Por outro lado, cremos que é também necessário aprofundar os estudos sobre a conversação oral espontânea baseados em corpora escrupulosamente recolhidos e anotados, numa perspetiva descritiva e contrastiva no que respeita a aspetos discursivo-pragmáticos como, por exemplo, os marcadores discursivos, a prosódia, as estratégias de modalização do discurso, a negociação e a coconstrução de sentido, etc., com especial destaque para diálogos e polílogos informais. Dessa investigação, e particularmente dos estudos contrastivos com outras línguas como o inglês, o espanhol ou o francês, que têm já uma vasta produção científica nessas áreas, beneficiaria certamente a investigação em ensino-aprendizagem

e em aquisição de língua não materna. Só com esses avanços poderá posteriormente o(a) professor(a) ter dados suficientes que lhe permitam desenhar unidades didáticas que contemplem input autêntico tendo em consideração a multiplicidade de géneros discursivos, bem como a adequação pedagógico-didática da sua abordagem aos vários contextos e níveis de ensino-aprendizagem.

Estamos cientes das limitações do presente trabalho. Não só porque o escasso interesse pelo género COI no PE e a pouca evidência empírica sobre a implementação de propostas didáticas com material autêntico deste género discursivo dificultam a nossa investigação, mas também porque o tempo disponível para a realização deste estudo comparativo e a quantidade de variáveis aliada à reduzida dimensão da amostra não permitem retirar grandes conclusões a nível explanatório. No entanto, esperamos poder contribuir, sobretudo no plano descritivo, para futuras implementações de propostas didáticas análogas em níveis iniciais de aprendizagem, bem como para a valorização do género discursivo em apreço, e do discurso espontâneo em geral, no âmbito dos estudos linguísticos do PE.

## **1.2. Aquisição e Aprendizagem de Língua Segunda/Língua Estrangeira**

Até ao momento, temos estado a usar de forma genérica o termo PLNM, evitando assim o uso de terminologia mais específica. O conceito de PLNM é, aliás, como refere Flores (2013, p. 36), bastante vasto e sem equivalente fora do contexto português. Dada a natureza do objeto de ensino-aprendizagem – um género discursivo marcado pelo registo informal e predominantemente oral<sup>6</sup> –, assim como os níveis de aprendizagem e o contexto onde se desenvolve esta investigação, consideramos pertinente definir os termos que intitulam o presente ponto do trabalho, de forma a não esquecer “[a]

---

<sup>6</sup> Neste caso específico, referimo-nos ao canal de comunicação. No entanto, quando designamos o género discursivo em apreço por COI, o termo oral adquire um sentido mais lato, equiparável ao conceito de “fala” enquanto modalidade de uso da língua perspectivada no continuum fala-escrita (Marcuschi, 1995), cujo canal pode ser oral ou escrito. Os aprendentes em níveis de iniciação que se deslocam para estudar ou imigram para viver em Portugal veem-se desde logo na necessidade de comunicar em português em contextos espontâneos e, em casa ou na instituição de ensino superior (entre colegas e potenciais amigos), o ambiente de comunicação é, não raras vezes, informal, e o canal de transmissão é predominantemente oral.

complexidade e a variedade de situações de aprendizagem que as etiquetas LE e L2 englobam” (Carreira, 2013, p. 32).

Nos documentos orientadores, como o QECR, o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE), o referencial do Instituto Camões para o ensino de Português Língua Estrangeira ou as orientações programáticas do Ministério da Educação português para o ensino de Português Língua não Materna no Ensino Básico e Secundário, a utilização de termos como *língua segunda* ou *língua estrangeira* oscila entre alguma indefinição naquilo que é designado por determinada sigla ou expressão e o estabelecimento de fronteiras consideravelmente lineares no que toca ao significado destes termos em relação direta com outros, como os de *aquisição e aprendizagem*.

No QECR, não há qualquer nota para aquilo que podem designar os termos língua estrangeira e língua segunda, sendo a sigla “L2” usada maioritariamente de forma indistinta, servindo tanto para designar “língua estrangeira” como “língua segunda” (Conselho da Europa, 2001, p. 200), havendo, no entanto, a necessidade de explicitação local quando “L2” designa estritamente “língua estrangeira” (Conselho da Europa, 2001, p. 80). Este documento reserva, porém, uma secção dedicada ao enquadramento do que se pode entender pelos termos “aquisição” e “aprendizagem” consoante se esteja numa perspetiva mais restrita ou abrangente do seu uso, tendo o cuidado de alertar para a impossibilidade de “impor uma terminologia padronizada, sobretudo porque não há, obviamente, um termo genérico que cubra ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ nos seus sentidos restritos” (Conselho da Europa, 2001, pp. 195-196)<sup>7</sup>.

Já no QuaREPE, as distinções entre termos como língua estrangeira, língua segunda e língua materna são objeto de uma nota de rodapé que estabelece de forma simples as diferenças conceituais entre os mesmos. Este documento orientador remete

---

<sup>7</sup> O *Quadro Europeu Comum de Referência* mais recente (Conselho da Europa, 2018), não obstante as novidades que apresenta – nomeadamente ao nível dos descritores de desempenho –, revela-se menos informativo e mais difuso do que o anterior no que respeita a estas questões, não salvaguardando qualquer enquadramento para o uso que faz dos termos aquisição, aprendizagem, língua estrangeira ou língua segunda. O termo aquisição é usado isoladamente apenas para referir aquisição de esquemas de organização discursiva (Conselho da Europa, 2018, p. 31), aquisição de proficiência (p. 33) e aquisição de competências plurilingues e pluriculturais (p. 176). Por sua vez, atesta-se uma ocorrência de cada um dos termos “second language learning” (p. 29), “second language acquisition” (p. 131) e “foreign language learning” (p. 115) sem aparente distinção no seu uso em contexto.

para a “tradição da didáctica das línguas”, definindo o termo “língua segunda” como “a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária” (Grosso, Soares, Sousa, & Pascoal, 2011, p. 4); no entanto, os autores advertem para a existência de uma concetualização mais abrangente do termo. Esta definição de língua segunda opõe-se, ainda segundo Grosso et al. (2011, p. 4), ao conceito de língua estrangeira, como aquela que “não faz parte dessa [relativamente à língua materna] socialização primária”, sem adiantar muito sobre o que caracteriza concretamente o conceito de língua estrangeira.

Uma posição semelhante à do QuaREPE é adotada pela Direção-Geral da Educação no recurso de apoio ao ensino de PLNM nos Ensinos Básico e Secundário. Neste documento, usa-se predominantemente a expressão mais abrangente PLNM, havendo lugar para uma explicitação daquilo que se entende habitualmente, no âmbito da didática de línguas, por “língua estrangeira” e “língua segunda” (Madeira et al., 2008, pp. 6-11). O documento dedica um espaço mais extenso do que os anteriores a estas questões, incluindo também algumas considerações sobre aspetos de aquisição e de aprendizagem, restringindo o uso do termo “aquisição” ao domínio da língua materna e fazendo uso da expressão composta “aquisição/aprendizagem” no âmbito do PLNM. Os autores advertem, no entanto, que “não é evidente que o contexto de aprendizagem influencie significativamente o processo de aquisição/aprendizagem da língua” justificando, assim, o uso de “língua não materna” como termo “mais neutro” (Madeira et al., 2014, p. 7). Já o referencial do Instituto Camões faz apenas uso do termo “língua estrangeira”, não abordando questões relacionadas com contextos de aquisição ou de aprendizagem, utilizando predominantemente a expressão “aprendizagem” e, apenas duas vezes, a expressão “aquisição”, nomeadamente para referir “aquisição do português como língua não materna” e “aquisição de proficiência em LE” (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017, pp. 15, 11).

Estes quatro documentos orientadores, pese embora esse seu carácter orientador, representam, com maior ou menor aprofundamento, a problemática existente ao nível da terminologia usada na investigação sobre aquisição, ensino e aprendizagem de línguas não maternas. Como já referido por alguns destes documentos, tradicionalmente

distingue-se aquisição de aprendizagem, sendo considerado que a primeira exprime um processo acidental, não consciente, sem recurso à instrução formal, por via do qual se adquire determinada língua (como é indubitavelmente o caso da aquisição de língua materna), sem esforço deliberado, e a segunda serve habitualmente para designar contextos de instrução formal através dos quais os indivíduos adquirem determinada língua de forma consciente e intencional. Esta é a interpretação *stricto sensu* de ambos os termos. Por sua vez, os termos língua estrangeira e língua segunda são tradicionalmente usados para designar de forma igualmente restrita, respetivamente, uma língua não materna adquirida por via de instrução formal num contexto sociolinguístico distante dos locais onde a mesma é falada por nativos, isto é, em lugares onde a língua não possui qualquer estatuto sociopolítico, e uma língua não materna adquirida também por via de instrução formal, porém num contexto onde a mesma tem um estatuto sociopolítico reconhecido (seja este de língua oficial, língua nacional, língua de trabalho, etc.)<sup>8</sup>. Este estatuto e o potencial imersivo do contexto onde a língua é aprendida abrem lugar para que haja oportunidades de aquisição paralelas aos espaços de aprendizagem. Perante estas definições, facilmente se estabelece um paralelismo entre *aquisição/língua segunda* e *aprendizagem/língua estrangeira*. Porém, como faz notar Ellis (2015, p. 7), “this is a false correlation”, uma vez que “[b]oth acquisition and learning can take place in both contexts although there may be a bias towards the former in the second language contexts and towards the latter in foreign contexts”<sup>9</sup>. Tendo em especial consideração que não há ainda respostas sobre aquilo que é efetivamente adquirido ou aprendido, o termo aquisição pode também servir para designar situações de ensino-aprendizagem de uma língua segunda ou mesmo estrangeira. Essa constatação levaria ao esbatimento do uso diferenciado entre ambos os termos no âmbito da investigação em aquisição de línguas não maternas.

---

<sup>8</sup> Estas definições têm por base um critério contextual ou sociolinguístico. Para uma discussão sobre vários critérios – ao nível do contexto, dos processos (psicossociais e psicolinguísticos), e dos produtos – subjacentes a diferentes perspetivas acerca destes termos, ver vanPatten e Lee (1990, p. 240-245).

<sup>9</sup> Nesta obra de Ellis (2015), reeditada e atualizada após 30 anos da sua primeira edição, o autor mantém a posição de que continuará a usar de forma indistinta os termos aquisição/aprendizagem para referir não só situações naturais de aquisição, mas também a aprendizagem com recurso a instrução, salvaguardando, no entanto, que “it is important to consider whether ‘acquisition’ and learning are in fact different and – if they are – in what ways” (p. 7).

Como indicava já há três décadas Richards (1978, p. 7), “the term *second language* is becoming increasingly used in the United States and elsewhere within applied linguistics to mean the learning of any language after the first language, irrespective of the status of that language vis-à-vis the learner or the country in which the language is being learned”. No mesmo sentido, Pinto (2009, p. 192) confirma que “[t]he difference between ‘second’ and ‘foreign’ language learning has become less popular since the late 1980s”<sup>10</sup>.

A concetualização destes termos continuaria, porém, a dividir investigadores em duas linhas principais. Alguns autores optam por usar os mesmos termos com notações distintas. É o caso de Odlin (1990, p. 117), que utiliza maiúsculas para referir “Second Language Acquisition” e “Foreign Language Acquisition” como dois conceitos teoricamente diferentes, sendo que com o primeiro o autor designa uma aquisição que “may or may not be guided”, enquanto o segundo fica reservado apenas para “contexts involving guided instruction”. Quando estes mesmos termos não se encontram escritos com letra inicial maiúscula, o seu uso é indiferenciado, não havendo qualquer diferença concetual para este autor. A mesma notação é aplicada pelo autor aos termos adquirir e aprender. Uma posição semelhante a esta é a de Ellis (2015, p. 6), que usa genericamente “L2 acquisition” para designar ambos os contextos, uma vez que “while the contextual difference is very real, we cannot take it for granted that the process of acquiring a second language is different in these different contexts”. Este autor, que a par de Odlin (1990) não estabelece uma distinção rígida entre as aceções de língua segunda e língua estrangeira com base no critério contextual, alerta contudo para a necessidade de distinguir entre o objeto de estudo, que decide cunhar como “L2 acquisition”, e o campo científico que investiga esse objeto, que designa como “Second Language Acquisition” (Ellis, 2015, p. 5). Outros investigadores partilham de uma concetualização mais restrita dos termos, como é o caso de vanPatten (1990, p. 17), crítico da posição de Ellis, que reconhece que gostaria de usar um único termo para todas as situações de aquisição, mas alerta para a necessidade de esclarecer o que

---

<sup>10</sup> Para uma síntese das várias posições dentro da investigação em aquisição de língua segunda, ver Pinto (2009, pp. 189-209). Sobre a problemática em torno dos termos ‘língua estrangeira’, ‘língua segunda’, ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ no âmbito do multilinguismo, bilinguismo e plurilinguismo pós-globalização, ver Pinto (2013).

entendemos por cada termo “because we have not provided adequate evidence that one term can really be used for all acquisitional environments”. Este autor, que recorre fundamentalmente ao mesmo argumento de Ellis (2015, p. 6) para defender uma posição diferente, acaba por utilizar as designações “second language acquisition” e “foreign language acquisition” no seu sentido mais restrito, com base no critério contextual relativamente ao ambiente onde se dá a aquisição/aprendizagem de uma língua não materna. Na origem de usos mais restritos destes termos está uma preocupação em aprofundar a investigação no âmbito da aquisição em contextos específicos de língua estrangeira. Como explica vanPatten (1990, pp. 22-23), apesar de os estudos em língua estrangeira e em língua segunda partilharem raízes, o foco da investigação em língua estrangeira divergiu no sentido de se afastar das questões intrinsecamente relacionadas com a língua e a sua aprendizagem, assistindo-se a uma atenção crescente para as questões de metodologia no âmbito das ciências da educação. Consequentemente, vanPatten (1990) defende que “the FL [foreign language] profession needs to cease being only a consumer of SLA [second language acquisition] research and theory and start becoming an active contributor, making FL learning just as important as FL teaching” (p. 23). No mesmo sentido, Kramsch (1990, p. 28) vai mais longe, afirmando que “[n]either psycholinguistic SLA or FL education research addresses the essential aspect of FLL [foreign language learning], namely the socially and instructionally mediated acquisition of a foreign language in a classroom setting”.

Uma breve análise do uso destes termos na literatura reforça a preocupação com a clarificação que deve exigir o seu uso, quer do ponto de vista informativo para o leitor, quer do ponto de vista da articulação teórico-prática e da operacionalização de conceitos mobilizados no âmbito do contexto e dos objetivos ou das hipóteses em causa na investigação. Porém, o problema em distinguir o que é adquirido do que é aprendido continua a exigir, em determinadas situações, o uso de um termo superordenado que refira indistintamente ambas as realidades. No entanto, o ensino de uma língua não materna exige sempre uma atenção às especificidades dessa mesma língua. Um olhar às especificidades do português no âmbito do ensino de PLNМ requer, naturalmente, a perspetivação da especificidade da língua na sua relação com as línguas maternas dos

aprendentes, assim como com línguas não maternas em que os mesmos sejam de alguma forma proficientes, na medida em que “[c]ada aprendente do português tem a sua história linguística que conflui no presente da sua aprendizagem” (Carreira, 2013, p. 27). Por conseguinte, é importante perspetivar um continuum que acomode as várias situações possíveis, prevendo assim graus de afastamento ou proximidade do aprendente com a língua-alvo, quer em termos de quantidade de input, quer em termos da sua qualidade, isto é, do tipo de input e do meio em que este está disponível (familiar, social, profissional, etc.)<sup>11</sup>. Neste sentido, a operacionalização de conceitos como língua segunda, língua estrangeira (assim como outros, mais específicos da situação de aquisição/ensino-aprendizagem da língua, como o de língua de herança) torna-se necessária e relevante se queremos colocar o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem. No caso do português, como aponta Carreira (2013, p. 27) “as classificações L2 e LE cobrem situações sociolinguísticas e de aprendizagem altamente heterogéneas, para além de, no caso de L2, muitos dos aprendentes provenientes dos PALOP, de zonas urbanas, considerarem o português como a sua língua materna”. Esta realidade exige que, no caso do ensino de português a falantes oriundos de países de língua oficial portuguesa, haja também uma atenção particular para não confundir “os desvios resultantes do processo de aprendizagem” com os desvios da norma-alvo que correspondem a características resultantes de um “processo de apropriação por parte de uma comunidade para quem o Português é LS” (Leiria, 1999, p. 2-3).

No âmbito deste trabalho, usaremos o termo Português Língua Segunda (PLS)<sup>12</sup>, para referir a situação de aquisição e ensino-aprendizagem em que estão inseridos os aprendentes das turmas onde atuámos, isto é, em contexto de imersão onde a língua de ensino tem um estatuto sociopolítico determinado, e o termo Língua Materna (LM) sempre que nos referirmos à(s) sua(s) língua(s) nativa(s). A opção pelo critério contextual decorre essencialmente da natureza da investigação. Partindo do pressuposto de que uma abordagem ao género COI com recurso a materiais autênticos pode

---

<sup>11</sup> Para uma análise transversal aos conceitos de português língua estrangeira, português língua segunda e português língua de herança no âmbito da aquisição e aprendizagem de PLN, atendendo ao uso da língua-alvo e a critérios sociolinguísticos, sociopolíticos e neurolinguísticos, ver Flores (2013).

<sup>12</sup> Da mesma forma, explicitaremos, sempre que possível, a diferença contextual entre Língua Segunda (LS) e Língua Estrangeira (LE).

influenciar positivamente a competência comunicativa de aprendentes em níveis iniciais de aprendizagem, consideramos que o contexto de imersão é um fator decisivo para o sucesso de tal abordagem devido ao input disponível nesse contexto, bem como às funções sociais que a língua passa a desempenhar para os aprendentes quando se encontram em imersão. Pelo contrário, em contextos não imersivos (ou de língua estrangeira no sentido restrito do termo) a quantidade e a variedade de input disponível são menores e a língua não desempenhará, em princípio, as mesmas funções para o aprendente no território onde este se encontra (Richards, 1978, p. 7). Neste sentido, tendo em consideração que “[t]here is increasing recognition that input and interaction can contribute to the development of both procedural/implicit and declarative/explicit knowledge” (Ellis, 2015, p. 195), o contexto de ensino-aprendizagem é, no nosso entender, um fator de peso ao ponderar uma abordagem ao género COI com recurso a material autêntico que se baseia fundamentalmente em input de discurso espontâneo, pois que esse mesmo tipo de input será praticamente inexistente em contextos não imersivos, contrariamente a ambientes de imersão. No entanto, para efeitos de classificação dos dados que nos permitem descrever as línguas do público-alvo das nossas intervenções pedagógicas em termos cronológicos, no segundo capítulo deste trabalho usaremos o termo L2 (que não deve ser confundido com LS) para designar as línguas não-maternas que os aprendentes tenham adquirido/aprendido antes do português, independentemente do seu contexto de aquisição/aprendizagem. Nesse ponto do trabalho, LM será equivalente a L1, enquanto o português (em fase de aquisição/aprendizagem) será equiparável a uma L3, na aceção de Hammerberg (2001, p. 22).

De modo a encerrar este subcapítulo, salvaguardamos que esta investigação não nos permite inferir sobre a natureza do conhecimento (se adquirido ou aprendido) dos aprendentes, mas apenas avaliar as intervenções pedagógicas que realizámos. Os resultados recolhidos e analisados sobre o output dos aprendentes, bem como sobre a compreensibilidade do input, não nos permitem extrapolar informação a esse nível. Como tal, utilizaremos unicamente o termo *ensino-aprendizagem* para designar concretamente a realidade dos procedimentos no âmbito da instrução em contexto de

sala de aula, nomeadamente atividades, metodologias, materiais didáticos, dados das produções dos aprendentes, etc. O uso de termos como *aquisição* e *aprendizagem* na sua relação com *língua segunda* (LS) e *língua estrangeira* (LE) será, sempre que possível, desambiguado conforme a informação na literatura em apreço.

### 1.3. O género Conversa Oral Informal

Neste subcapítulo, propomo-nos a fazer uma descrição do género COI, partindo de uma discussão sobre a problemática dos géneros para, em seguida, justificarmos a conceção da COI como um subgénero conversacional e procedermos ainda a uma análise de alguns fenómenos linguísticos e discursivos atestados nas conversas que didatizámos, cingindo-nos a aspetos que foram alvo de um tratamento explícito nas propostas didáticas (PD) que implementámos e cuja descrição é absolutamente necessária para a sua inclusão numa abordagem pedagógico-didática ao género COI.

#### 1.3.1. A problemática dos géneros

A concetualização e a delimitação de *género* têm sido um interesse constante e transversal a várias áreas do conhecimento, afigurando-se como uma problemática central desde a Antiguidade até aos dias de hoje. Como faz notar Nightingale (1995, p. 113-195), Platão inaugura a tentativa, nos *Diálogos*, de separar a filosofia dos outros géneros do discurso, como a retórica<sup>13</sup> ou a poética, acabando por transgredir as fronteiras que ele próprio definira<sup>14</sup>. Relegado o seu estudo para o plano literário durante muito tempo, é hoje consensual que “si le concept de genre doit avoir un rôle dans la théorie du langage littéraire, on ne peut le définir sur la seule base des

---

<sup>13</sup> Nas palavras de Pepe (2013, p. 51): “[i]n submitting rhetoric to the synthetic/diaeretic method of dialectic, Plato discovers the affinity between speeches, produced by man’s creative activity, and the natural realities: both can be grouped in ‘genres’. Furthermore, drawing the due consequences from defining rhetoric as the ‘mover of souls’, he assigns to the recipient of the discourse a discriminant function in the determination of genre. In this way he brings the moment of reception to the fore in the persuasive process, preparing the terrain for his disciple Aristotle.”

<sup>14</sup> Veja-se, por exemplo, Nightingale (1995, p. 155) para uma análise da discussão entre Sócrates e Platão sobre as fronteiras dos géneros discursivos.

dénominations: certains genres n'ont jamais reçu de nom<sup>15</sup>” (Ducrot & Todorov, 1972, p. 193). O desenvolvimento dos estudos genológicos acabaria por alargar o seu âmbito à contemplação explícita de várias esferas de utilização da língua, nomeadamente através da complexa classificação de géneros do discurso por Bakhtine (1984, p. 265): “[t]out énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d’utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d’énoncés, et c’est ce que nous appelons les genres du discours”. Conceitos como dialogismo e polifonia<sup>16</sup> colocaram em evidência a plasticidade dos géneros discursivos e a permeabilidade dos mesmos aos diferentes estilos (cf. Bakhtine, p. 271) e às modalidades de uso da língua. Esta conceção de género discursivo implica a consideração de fatores enunciativos e situacionais, além de questões de conteúdo e forma textuais, que têm como consequência a investigação sobre outros géneros que não apenas os tradicionalmente estudados. Como explica Maingueneau (1996, p. 44) “[a]vec l’influence des courants pragmatiques, on y voit plutôt des activités plus ou moins ritualisées qui ne peuvent se déployer légitimement et être ‘réussies’ que si elles sont conformes aux règles qui les constituent”. A distinção entre géneros primários e secundários<sup>17</sup> de Bakhtine permite não só ampliar o leque de géneros discursivos, como dirigir a atenção para o enunciado como unidade fundamental na análise genológica – e da comunicação em geral, como é disso exemplo a teoria da enunciação de Benveniste (1966, 1970, 1974), cujas propostas, como refere Marques (2015b, p. 116) “abrem espaço para uma teoria contextual do sentido” –, encaminhando a investigação para o estudo de sequências ou tipos textuais (cf. Adam, 1992) que se combinam na constituição de um determinado género discursivo, sem perder de vista a heterogeneidade composicional.

---

<sup>15</sup> Como é o caso das interações orais em contextos menos vigiados de comunicação que, por não encaixarem num formato aparentemente mais homogéneo e característico de situações comunicativas institucional e concetualmente estabilizadas (como a entrevista, a reportagem, o debate, etc.), não são tão permeáveis à etiquetagem subordinada a um tipo textual predominante; no entanto, como lembra Rastier (2001, p. 40), “même les échanges linguistiques qui paraissent les plus spontanés sont réglés par les pratiques sociales dans lesquels ils prennent place, et relèvent donc d’un discours et d’un genre”.

<sup>16</sup> E, posteriormente, o de intertextualidade, explorado inicialmente por Julia Kristeva.

<sup>17</sup> Eis a distinção de Bakhtine: “Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d’un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué”; o processo de formação destes géneros implica a assimilação e a transmutação de géneros primários diversos “qui se sont constitués dans les circonstances d’un échange verbal spontané” (Bakhtine, 1984, p. 267).

O discurso espontâneo no âmbito de interações do quotidiano tem atraído o interesse de investigadores das mais diversas áreas – como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia e a Linguística, para nomear apenas algumas. Dentro dessas áreas e da interdisciplinaridade entre as mesmas, originaram-se várias correntes dedicadas à investigação sobre a comunicação verbal humana em particular, e sobre a interação em geral. Das abordagens de cariz sociológico, destacam-se Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974) – considerados os primeiros analistas da conversação, influenciados sobretudo pela Etnometodologia de Harold Garfinkel –, que introduziram conceitos basilares como as unidades de construção de turnos e procederam a uma análise predominantemente microestrutural, sem contemplar a noção de género. Com a Etnografia da Comunicação, liderada pelo antropólogo e sociolinguista Dell Hymes<sup>18</sup>, o género adquire um lugar especial enquanto uma das oito componentes fundamentais para uma descrição sociolinguística das interações, concatenadas na mnemónica SPEAKING (Hymes, 1962, pp. 13-53 e 1972, pp. 35-71): *setting* (o contexto situacional – espaço-temporal – inerente ao evento discursivo); *scene* (a representação subjetiva que os participantes têm da ocasião); os *participants* e as relações entre eles; *ends* (que engloba tanto os resultados como os objetivos da interação); os atos de fala e a sua organização no decorrer do evento discursivo; *key* (o tom, também entendido como modalidade, dos atos de fala); *instrumentalities* (o código e o canal de transmissão); *norms* (as regras socioculturais que regulam, por um lado, as normas de interação e, por outro, as normas de interpretação dos enunciados); e, finalmente, o *genre*, sobre o qual Hymes (1972a, p. 65) alerta que “[i]t is heuristically important to proceed as though all speech has formal characteristics of some sort as manifestation of genres”<sup>19</sup>. Esta corrente permitiu aprofundar o estudo das relações entre os eventos discursivos e os contextos socioculturais inerentes à sua produção. Também a Sociolinguística Interacional de Gumperz – influenciado pelo Interacionismo Simbólico do sociólogo

---

<sup>18</sup> Apesar de não referirmos a Escola de Praga, salientamos a sua influência em Hymes, que afirma (1982, p. 398) ter sido ele próprio a introduzir as perspetivas do Círculo Linguístico de Praga nos Estados Unidos da América, lembrando que *Ethnography of Speaking* (Hymes, 1962) – posteriormente expandido para *Ethnography of Communication* (Hymes, 1972a) – fora dedicado a Roman Jakobson que, por sua vez, não só leu como também contribuiu para o seu trabalho.

<sup>19</sup> Sobre a relação dos atos de fala e da análise do discurso com os géneros, Hymes (1972a, p. 65) nota que, de certa forma, “the analysis of speech into acts is an analysis of speech into instances of genres”.

Erving Goffman – atribuiu, nos anos 80, uma importância especial às pistas contextuais relevantes para a interpretação do discurso, no sentido em que “[w]hat we perceive and retain in our mind is a function of our culturally determined predisposition to perceive and assimilate” (Gumperz, 1982, p. 13). Abordagens à conversação baseadas nesta perspectiva incluem, por exemplo, os trabalhos de Kerbrat-Orecchioni<sup>20</sup> (1996, 2004, 2012), Schiffrin (1985, 1987, 1990) e Tannen (2005[1984], 2007[1989]). A sociolinguística variacionista, fundada por William Labov, ofereceu também uma contribuição valiosa para o estudo da conversação, particularmente das narrativas (cf. Labov & Waletzky, 1966; Labov, 2006) – embora através de discurso eliciado em entrevistas e não totalmente espontâneo –, afigurando-se como “an important early step in the recognition that ‘purely’ linguistic phenomena ... are not autonomous from their dialogic context in interaction” (Drew & Heritage, 1992, p. 6). Numa perspectiva lógico-filosófica, Searle (1969, 1979) retoma e desenvolve a teoria dos atos de fala iniciada por Austin (1962), trazendo uma nova sistematização ao estudo do discurso e influenciando e delimitando os estudos na área da Pragmática, de entre os quais se destacam o princípio da cooperação de Grice (1975), o princípio da delicadeza de Leech (1983) e os trabalhos de Levinson (1980, 1983) e de Brown e Levinson (1987[1978]), assim como a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995, 2012). Apesar da natureza sistematizadora destes trabalhos, estas abordagens carecem de mais aplicação ao discurso espontâneo<sup>21</sup>. Já no âmbito das abordagens funcionais, desenvolvidas maioritariamente no Reino Unido e na Austrália, destaca-se o trabalho pioneiro de Halliday (1961), influenciado pelos estudos de Firth (1957). As abordagens funcionais promoveram uma autonomização do discurso enquanto componente independente da gramática e conseqüente identificação de unidades discursivas (tal como as unidades gramaticais) hierarquicamente ordenadas, o que contribuiu ainda mais para a

---

<sup>20</sup> Para uma síntese mais detalhada sobre Escola de Genebra – à qual pertence esta investigadora e que integra contributos de diversas correntes – ver Galhano (1998, pp. 13-20); para uma discussão sobre as diferenças fundamentais e aspetos comuns entre a análise conversacional e a análise do discurso, ver *ibidem*, pp. 41-61.

<sup>21</sup> Veja-se, no entanto, os trabalhos de Clark e Carlson (1982), Clark e Schaefer (1989) e de Clark (1992, 1996, 2006, 2014) para uma abordagem de natureza pragmática, interacional e psicolinguística ao género conversacional com recurso a discurso espontâneo.

sistematização do estudo da estrutura conversacional<sup>22</sup>. Posteriormente, Halliday (2013[1985]) e Halliday e Hasan (1989) desenvolvem o modelo sistémico-funcional<sup>23</sup> e o conceito de género é reinterpretado, ganhando uma nova proeminência através da noção de estrutura genérica de Hasan (1996, p. 56): [t]he genre, as conceived of here, is fluid; it is not represented simply by a number of texts, each of which is the realization of but one schematic structure”. Martin (1992) introduz no modelo sistémico-funcional a categoria de género como uma nova camada, paralela à do registo, ambas pertencentes ao plano contextual; enquanto o registo remete para o contexto situacional, o género relaciona-se com o contexto cultural (cf. Martin, 1992, p. 495 e Eggins & Martin, 1997, p. 243). Uma outra corrente – relativamente recente, mas bem estabelecida, é a da Análise Crítica do Discurso<sup>24</sup> (cf. Fairclough 1989, 2013[1995], van Dijk, 2008, 2009), onde a definição de género, além de assentar numa perspetiva Bakhtiniana, pressupõe uma análise do discurso nas suas relações com o meio sociocultural onde este é produzido e com as relações de poder que se estabelecem na interação, na medida em que “when we analyse a text or interaction in terms of genre, we are asking how it figures within and contributes to social action and interaction in social events” (Fairclough, 2003, p. 65).

É numa perspetiva sobretudo eclética – na medida em que as diferentes correntes de abordagem à conversação são, na maior parte das vezes, complementares e não antagónicas – que nos propomos a fazer uma descrição<sup>25</sup> do género COI, fundamental para o desenho das PD que implementámos nas intervenções pedagógicas. A delimitação deste género discursivo não se apresenta como uma tarefa simples. Bakhtine (1984, p. 286) alertava já na altura para a inexistência de nomenclaturas para aquilo que designa, de forma geral, como “genres du discours oral” (por oposição aos “genres standardisés”) e que exemplifica como sendo “les genres de la mondanité, de

---

<sup>22</sup> Sinclair e Coulthard (1975) apresentam um estudo do discurso pedagógico em sala de aula com base numa abordagem funcional.

<sup>23</sup> Aplicações deste modelo à conversação podem ser encontradas em Eggins (1990).

<sup>24</sup> Para um enquadramento às diversas “análises dos discursos” e contextualização historiográfica da Análise Crítica do Discurso, veja-se Marques (2015b, pp. 109-111).

<sup>25</sup> Dado o espaço de que dispomos e tendo em vista a cobertura de todos os pontos cruciais para a elaboração deste trabalho, faremos uma descrição sucinta das principais características que justificam uma concetualização da conversa oral informal enquanto género discursivo.

l'intimité amicale, de l'intimité familiale, etc.”. Na ausência de uma sistematização ao nível da classificação dos géneros discursivos do oral<sup>26</sup>, este tipo de denominações continua até aos dias de hoje a ser utilizado, de modo algo inconsistente, como forma de classificar especificamente as conversas orais informais<sup>27</sup>. A conversa oral informal deverá ser considerada um género discursivo<sup>28</sup> onde predomina uma sequência<sup>29</sup> de tipo dialogal. Como explica Adam (1992, p. 146), tal não significa que não possam existir sequências monológicas (de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, etc.<sup>30</sup>), uma vez que “[l]’hypothèse séquentielle rend compte de l’hétérogénéité compositionnelle du dialogue comme elle rend compte de celle des autres formes de mise en texte”.

### 1.3.2. O oral informal

A escolha do termo COI como designação deste subgénero discursivo conversacional permite captar: i) a dimensão interacional e o domínio de uma sequência dialogal (conversa), ii) a prática socio-discursiva, a modalidade de textualização e o meio de produção (oral), e iii) a dimensão coloquial do registo (informal). Uma definição do género discursivo em apreço é-nos oferecida por Briz (2010):

---

<sup>26</sup> No entanto, veja-se Crowston e Williams (2000) e Shepherd e Watters (1998) para os primeiros estudos sobre géneros digitais (também designados como cybergéneros) e a sua evolução. A par dos géneros literários, também estes seriam géneros secundários na aceção Bakhtiniana; contudo, são os géneros primários que mais carecem de sistematização.

<sup>27</sup> Exemplo disso é a classificação de discurso espontâneo adotada pelo projeto C-ORAL-ROM para o corpus de português, no qual “[o]nly in the formal part the genre (or domain of application) of the recorded sessions is strictly defined in a closed list of sub- sub types; this information is not provided for the informal part” (Cresti et al., 2004, p. 576).

<sup>28</sup> Ou, mais especificamente, um subgénero conversacional, no sentido em que “[l]a conversation gagne à être considérée ... comme un genre de discours au même titre que le débat, l’interview, la conversation téléphonique, etc.” enquanto “[l]e dialogue n’est rien d’autre qu’une unité de composition textuelle (orale ou écrite)” (Adam, 1992, p. 148).

<sup>29</sup> No sentido do termo “sequência textual” de Adam (1992, p. 19-35), que perspetiva o texto como um conjunto de sequências textuais que são relativamente autónomas, dotadas de organização interna e decomponíveis em partes relacionadas entre elas, permitindo, assim, captar a heterogeneidade composicional e ultrapassar distinções rígidas entre tipos de texto.

<sup>30</sup> Sobre narrativas conversacionais em discurso espontâneo, ver Norrick (2000); sobre o storytelling (i.e., diferentes tipos de narrativas) como fenómeno mais amplo no género conversacional e a tagarelice/bisbilhotice (gossiping) na conversação, ver Thornbury & Slade (2006, pp. 151-180).

una conversación es un discurso oral, en tanto se produce a través de un canal fónico. Es inmediato en cuanto a su ejecución en una coordenada espacio-temporal aquí, ahora y ante ti. Su dinamismo viene dado por la sucesión de intercambios; así pues, se obra conjuntamente con otro(s), gracias a lo cual se (retro)alimenta y progresa, es decir, existe alternancia de turnos si bien dicha alternancia no está predeterminada de antemano. Es este, precisamente, el rasgo definidor y exclusivo de la conversación, frente a otros géneros orales, dialogales, retroalimentados, cooperativos y dinámicos como el debate o la entrevista, no tan libres en la conducta interaccional, ni en la progresión textual, pues en el caso de la entrevista esta responde al esquema general de pregunta-respuesta, y en el caso del debate es un moderador el que reparte la vez entre los varios asistentes, al menos dos. (p. 129)

Com efeito, esta definição oferece uma boa delimitação da COI face a outros géneros dialogais<sup>31</sup>. Importa, no entanto, salientar que uma COI pode produzir-se através de um canal escrito e não unicamente fónico, particularmente nos denominados *chats* – ferramentas de comunicação à distância, porém imediata<sup>32</sup> – muito presentes no dia a dia dos indivíduos que recorrem ao uso de aplicações como o Whatsapp, o Messenger, o WeChat e muitas outras que, estando disponíveis nos telemóveis, se tornaram muito mais difundidas. Neste sentido, é esclarecedora a perspetiva socio-

---

<sup>31</sup> Veja-se Kerbrat-Orecchioni (2004) para uma importante e pertinente abordagem, no âmbito da análise conversacional, ao conceito de diálogo e às características dos trílogos e polílogos; para uma sistematização das unidades do discurso oral, veja-se Grupo Val.Es.Co (2014).

<sup>32</sup> Apesar de estas ferramentas permitirem também a realização de videochamadas, importa não esquecer que a imediatez das mensagens escritas e de voz – virtualmente em tempo real – está dependente da vontade do utilizador-alocutário para responder (o que pode também ter consequências ao nível do grau planeamento discursivo e, em última análise, levar-nos a colocar a questão de estarmos perante um subgénero conversacional novo ou um mesmo género) e da verificação de condições técnicas favoráveis à troca de comunicação, como a existência de rede e a subscrição de um tarifário adequado. No entanto, dado o amplo uso destes recursos para a interação informal em tempo real, consideramos pertinente a inclusão do canal escrito neste género discursivo (se se verificar, concomitantemente, um grau de planeamento discursivo mínimo) quando estamos perante uma COI mediada por estas ferramentas que, da mesma forma, permitem interações formais. De modo geral, cremos que o estudo de sequências textuais e géneros discursivos produzidos com recurso a estas tecnologias pode trazer contributos importantes no âmbito da análise conversacional e discursiva, na medida em que as mesmas permitem, atualmente, uma simulação, no mínimo, de géneros discursivos dialogais semelhantes aos que já existiam antes da implementação destas ferramentas.

interacionista de Marcuschi (2001, p. 39) para não confundir a concepção discursiva (oral ou escrita) com o meio de produção (sonoro ou gráfico). No âmbito da concepção discursiva, partilhamos da ideia do autor, segundo a qual a oralidade e o letramento – enquanto “realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade lingüística, mas um domínio da vida social” (Marcuschi, 2007b, p. 54) – devem ser perspectivadas como práticas socio-discursivas cuja materialização se dá no continuum tipológico de modalidades de realização textual: fala-escrita<sup>33</sup>. A fala inclui, assim, “todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral”, da mesma forma que a escrita compreende “todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita” (Marcuschi, 2001, p. 26). Por sua vez, “[a] oralidade como prática social se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia-a-dia”, enquanto “[o] letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, ele se caracteriza como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização” (Marcuschi, 2007b, p. 39). A visão deste continuum permite, assim, acomodar, além dos géneros prototípicos da fala e da escrita (como exemplo do primeiro, podemos ter a COI e, do segundo, um artigo científico), géneros híbridos como, por exemplo, as cartas e bilhetes pessoais e informais que, apesar do meio gráfico, se aproximam da fala, ou notícias televisivas, “que não são tipicamente orais, mas só chegam a público na forma fônica” (Marcuschi, 2007a, p. 71).

No que respeita ao informal, aqui tomado no sentido de registo, Irvine (1979, p. 774) faz uma revisão historiográfica do conceito de (in)formalidade, notando que há três sentidos principais, algo confusos, que concorrem para a definição do termo e que “have to do with whether the formality concerns properties of a communicative code, properties of the social setting in which a code is used, or properties of the analyst’s description”. Estes três aspetos são, de certa forma, englobados naquilo que Biber e Conrad (2009, p. 7) apresentam como as três fases fundamentais para a organização da análise ao nível do registo no âmbito do género conversacional. Numa primeira fase, trata-se de identificar as características situacionais inerentes ao evento discursivo;

---

<sup>33</sup> Para uma visão diferente da de continuum fala-escrita, ver Kerbrat-Orecchioni (2012, p. 25).

numa segunda fase, é necessário descrever as características linguísticas da conversação, o que requer uma análise transversal a vários textos do mesmo registo, e numa terceira fase, trata-se de interpretar as relações que se estabelecem entre as características situacionais e os traços linguísticos que relevam das mesmas em termos funcionais, no sentido em que “linguistic features tend to occur in a register because they are particularly well suited to the purposes and situational context of the register” (Biber & Conrad, 2009, p. 6). A proposta de Briz (2010) permite, efetivamente, captar esta relação, uma vez que recorre a um continuum que pressupõe uma variação dinâmica e contextualizada<sup>34</sup> (cf. anexo 1, p. 173), o que significa que, por um lado, o conjunto de variedades (dialetais, socioletais, diafásicas) serão afetadas pelas alterações no contexto situacional e, por outro, há uma gradualidade na variação do registo (p. 125). Por informal, no contexto do género COI, designamos o que Briz (p. 131) identifica como coloquial prototípico, que é marcado por uma maior relação de igualdade entre os participantes, de tipo vivencial – i.e., “saberes, experiencias y contextos compartidos” (p. 126) – num ambiente interacional do quotidiano. Estes são os traços coloquializadores que favorecem o registo coloquial, caracterizado por traços próprios ou primários (cf. Briz, 1998). Neste sentido, a COI terá prototipicamente um maior grau de planeamento local e um menor grau de planeamento prévio, um fim predominantemente interpessoal e um tom informal. No lado oposto desta escala estará o registo formal prototípico. Esta abordagem permite prever géneros associados a traços informais e formais através de combinações específicas de traços coloquializadores e de traços primários do registo coloquial. No entanto, a perspetiva de Briz (2010) coloca os traços do registo informal no centro da análise e é a partir destes que se constrói uma matriz para ambos os registos, pelo que apresentamos uma escala adaptada (anexo 2, p. 174) que representa especificamente os traços de formalidade, a par dos coloquializadores. Assim, um registo coloquial periférico aproxima-se de um registo formal periférico não só porque, por exemplo, há um menor grau de igualdade na relação entre os participantes, mas também porque continua a haver um menor grau de

---

<sup>34</sup> Embora de forma algo distinta, esta visão vai ao encontro do modelo sistémico-funcional de Eggins e Martin (1997, p. 251), no sentido em que “register and genre variation are two realizational planes in a social semiotic view of text”, uma perspetiva “inherently dialogic and interactive: text is both the realization of types of context, and the enactment of what matters to cultural members in situations”.

hierarquia nessa mesma relação. Da mesma forma, importa saber que um registo formal prototípico é marcado não só por um grau mínimo ou inexistente de temáticas do quotidiano, como também por um maior grau de temáticas especializadas. Os traços coloquializadores especificados nas fichas de gravação (anexo 3, p. 175) permitem concluir que as COI a que recorremos são prototipicamente informais.

### 1.3.3. Organização e textualização no género COI

Como aponta Briz (2010, p. 126), o coloquial dá mais visibilidade a características dialetais e socioletais que, no registo formal, tendem a nivelar-se. Além das diferenças ao nível da variação geográfica e diastrática, a forma de textualização e a sua organização também variam no continuum coloquial-formal, tendo em conta que “a social occasion involves many codes that operate at once, and the degrees of structuring that they variously display may differ” (Irvine, 1979, p. 776)<sup>35</sup>. No caso específico do género COI, a natureza dialogal do texto torna-o num género intrinsecamente mais dinâmico e interativo, caracterizando-se pela existência de turnos na fala. Clark (2014, pp. 293-304) apresenta uma tipologia de elementos característicos que ilustra bem a dimensão acional e interativa do género: os turnos de fala; as *paired actions*, equivalentes aos pares adjacentes na aceção de Schegloff e Sacks<sup>36</sup> (1973, p. 295-296) e

---

<sup>35</sup> No entanto, é importante não esquecer o que Sacks et al. (1974) – preocupados com o estabelecimento de “some formal apparatus which is itself context-free, in such ways that it can, in local instances of its operation, be sensitive to and exhibit its sensitivity to various parameters of social reality in a local context” (p. 699) – apontam como constantes do género conversacional (pp. 700-701): a sobreposição turnos entre participantes, embora espaçadas e breves; a existência de transições de turnos sem sobreposições nem hiatos que, conjuntamente com as transições caracterizadas por um ligeiro hiato ou sobreposição, constituem a maioria das transições; o facto de os turnos variarem na sua ordem e duração, assim como o número de participantes; a não existência de uma especificação antecipada da duração da conversa, daquilo que os participantes dizem, nem da distribuição relativa de turnos; o facto de o discurso poder ser contínuo ou interrompido; a existência de técnicas de alocação de turno, na medida em que um falante pode endereçar diretamente o falante seguinte, da mesma forma que pode selecionar-se a si próprio, tomando a iniciativa de iniciar conversa; a utilização de várias unidades de construção de turno, podendo os turnos ser projetados apenas numa palavra ou em frases; e o emprego de mecanismos de reparação para lidar com erros de tomada de turno e outras violações (como exemplo clássico temos a situação em que dois participantes falam ao mesmo tempo e um deles interrompe prematuramente o seu discurso como forma de reparar o erro).

<sup>36</sup> Eis a definição de Schegloff e Sacks (1973, p. 295): “Briefly, then, adjacency pairs consist of sequences which properly have the following features: (1) two utterance length, (2) adjacent positioning of component utterances, (3) different speakers producing each utterance”.

Schegloff (2007, p. 13-14); os *joint projects*, isto é, os compromissos que os interlocutores assumem em conjunto e no decorrer do diálogo para atingir objetivos maiores como, por exemplo, trocar contactos, montar peças de mobília, realizar um jogo de cartas; o *grounding*, que permite “to establish information as common or shared” (Clark, 2014, p. 299) e que inclui um sistema de identificação e reparação de erros ou mal entendidos durante o diálogo; e, por fim, a narrativa, cuja construção envolve a ação cooperativa de dois ou mais interlocutores. Nos anexos 4 e 5 (pp. 176-177) é possível analisar alguns exemplos destes fenómenos à margem das transcrições dos excertos de COI que seleccionámos para as PD implementadas<sup>37</sup>. Ventola (1979), baseada na noção de estrutura genérica de Hasan (1978a, 1978b), elabora uma proposta de estrutura para a conversa espontânea. Uma possível adaptação simplificada da estrutura prototípica de uma conversa não mínima<sup>38</sup> de distância social mínima poderá ser:

[Saudação (Endereçamento)^] {[Aproximação] Centralização^} Encerramento}  
^Despedida

Esta estrutura contempla três etapas essenciais. A primeira é constituída por uma saudação que cumpre uma função interpessoal e pode ser acompanhada de uma forma de endereçamento (o recurso a um vocativo como o nome próprio ou uma alcunha ou, na sua ausência, o uso da 2ª pessoa do singular como marca de tratamento informal) que, desde logo, indica o grau de proximidade entre os intervenientes. A segunda etapa

---

<sup>37</sup> As normas de transcrição encontram-se no anexo 6 (p. 178).

<sup>38</sup> A diferença entre conversa mínima e não-mínima não está diretamente relacionada com a duração ou a extensão das conversas. Enquanto as conversas mínimas – que têm como exemplo extremo aquelas em que os intervenientes apenas trocam cumprimentos – “are only forms of phatic communion and have the function of establishing and maintaining social relationships between the interactants” (Ventola, 1979, p. 278), as não-mínimas têm mais conteúdo informativo, pelo que incluem sempre a fase de centralização. Neste sentido, a autora elabora quatro estruturas que correspondem a quatro tipos de conversas onde se combina o fator de distância social entre os participantes com o tipo de conversa: conversa mínima com distância social mínima ou com distância social máxima e conversa não-mínima com distância social mínima (a estrutura que seguimos, tendo em conta as COI que usamos) ou com distância social máxima. Na estrutura que reproduzimos, os parênteses retos indicam as sequências composicionais da estrutura (note-se que a ordem dos elementos no interior das mesmas não é fixa); os parênteses redondos indicam a opcionalidade do elemento encapsulado; “^” indica que o elemento à esquerda precede obrigatoriamente o elemento à sua direita; e as chavetas indicam a possível recursividade dos elementos encapsulados. Uma estrutura como esta, criada a partir da análise de corpora, está sempre associada a um contexto linguístico-cultural específico. A proposta de Ventola (1979) foi pensada para aquilo que a autora denomina como “casual conversation in english” e parece-nos adequada para a estrutura da COI em PEC, não deixando de ser, contudo, apenas uma hipótese que apresentamos.

tem caráter recursivo e é constituída pela aproximação, i.e., “topics which we can call safe topics, social niceties, breaking the ice, chats, small talk, etc.” (Ventola, 1979, p. 273), servindo para fazer fluir a interação, e pela centralização, i.e., a direção do foco para temas informativos, de forma mais aprofundada, que variam consoante o contexto e os participantes e que se podem sobrepor durante o seu desenvolvimento. O fim da interação é constituído por uma fase de encerramento (como “bom, tenho de ir embora”), que corresponde à tentativa de saída da conversa por parte de um participante e que, podendo ou não envolver uma apreciação do encontro (como “gostei de te ver”), obriga a que o(s) interlocutore(s) aja(m) em concordância (Ventola, p. 274) face ao desejo expresso. O último elemento corresponde a uma oficialização da despedida que, tal como a saudação e o encerramento, é realizado através de fórmulas de rotina. Como se pode observar nos anexos 4 e 5 (pp. 176-177), os excertos de COI que utilizámos nas PD implementadas contemplam a fase de centralização<sup>39</sup> da interação. O excerto COI-A começa com uma sequência narrativa sobre uma pessoa que não está presente na conversa e que se revela muito breve, porque rapidamente dá lugar a uma troca de opiniões em torno do acontecimento narrado, o que faz com que haja uma alternância entre dois planos principais: o da opinião, marcado pelo uso do presente do indicativo, e o da narração, marcado pelo uso do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Por sua vez, o excerto da COI-B é marcado predominantemente por sequências argumentativas que, no seu desenvolvimento, são pontualmente apoiadas por passagens narrativas (veja-se os turnos 16 e 20).

Como traços gerais do uso oral da língua encontra-se, na literatura, referências à presença frequente de muitas frases incompletas, à pouca subordinação, ao recurso à parataxe, à preferência por uma estrutura do tipo tópico-comentário, ao predomínio de construções ativas com um grupo de agentes indeterminado no lugar de construções passivas e o uso de um largo número de preenchimentos ou *fillers* (Brown, 1983: 15-17). Estes preenchimentos são uma evidência da planificação em marcha e podem ser realizados através de pausas, ou “formas que sólo sirven para llenar vacíos, mientras no

---

<sup>39</sup> Devido a restrições relacionadas com a fase de seleção de excertos, que ficarão evidentes no próximo subcapítulo, não há sequências de abertura nem de encerramento nos excertos das conversas em questão, que vão já numa fase avançada da interação, o que possibilita um maior afunilamento (ou centralização) de temas.

se tiene a punto la secuencia siguiente que se quiere expresar” (Calsamiglia, 1994: 23). A baixa densidade léxica típica da conversa é fruto do conhecimento compartilhado entre os participantes e permite usar palavras de conteúdo pouco informativo. A prosódia é um mecanismo fundamental para a coerência, pois é a entoação, as pausas e o acento de frase que marcam o foco informativo, atuando como modalizadores e assinalando as intenções comunicativas. Ao nível microtextual, Briz (1998, pp. 46 e ss.) identifica várias constantes do registo coloquial em espanhol, organizando-as em três grandes níveis: fónico, morfossintático e léxico-semântico. A proposta afigura-se como uma das mais completas e sistematizadas para a análise de discurso do género COI. Com efeito, nas conversas que recolhemos e transcrevemos, é possível identificar estas constantes, que foram exploradas em maior ou menor grau consoante os objetivos das UD que planificámos e o público-alvo, e que são objeto de uma descrição detalhada nas três secções que se seguem.

#### 1.3.3.1. Truncamentos, alongamentos e repetições

A nível fonético, é possível observar, em ambas as conversas, truncamentos de segmentos que surgem como consequência da elevada velocidade de elocução e da “relajación articulatoria favorecida por algunas de las características del discurso coloquial” (Briz, 1998, p. 49). Estes fenómenos afetam, sobretudo, preposições seguidas ou não de determinantes (exemplo i) da COI-A e exemplos ii)-iv) da COI-B) e a primeira sílaba das formas do verbo “estar” (exemplos v) e vi) da COI-B)<sup>40</sup>:

- i) (...) **dum** momento **pó** outro (...). (turno 20)
- ii) E **p’ra** quanto tempo é que dá? (turno 13)
- iii) (...) comprei um tinteiro reciclado **p’á** minha impressora (...). (turno 20)
- iv) (...) dá **p’umas** impressões. (turno 14)

---

<sup>40</sup> Atesta-se na COI-A a perda de segmentos consonânticos em posição de coda (“me(s)mo” e “po(r)que”, no turno 20). No entanto, dado o contexto onde surgem estes fenómenos (um turno extenso, com uma sintaxe muito própria do discurso espontâneo e do registo informal, onde há várias alterações fonéticas) e as dificuldades que esta conversa colocaria ao público-alvo do 1º semestre, optámos por transcrever os mais comuns, de forma a diminuir o grau de dificuldade na decodificação.

- v) **Tão** tipo super baratas. (turno 6)
- vi) (...) **tava** a precisar mesmo. (turno 16)

Embora na COI-A os participantes façam também uso da variedade dialetal setentrional do Baixo Minho e Douro Litoral que os caracteriza (cf. Cintra, 1971) na transcrição optámos por não a representar ortograficamente. Já na transcrição da COI-B, encontram-se representados os fenómenos de monotongação de [ãw̃] em [ũ] (“num” em lugar de “não”, turno 16), de nasalização de segmento e conseqüente supressão da oclusiva [b] (“tamém” em vez de “também”, turno 3) e o betacismo (“ber” em lugar de “ver”, turno 7). Registam-se ainda alongamentos vocálicos como é o caso de “meesmo” (turno 17 da COI-B), onde o alongamento assume a função de intensificador da expressão de concordância veiculada pelo marcador discursivo “mesmo”. Há, também na COI-B, vários alongamentos – por vezes acompanhados de repetições, como é o caso de “deuu deu” (turno 22) – que são marcas do planeamento discursivo local característico de situações de comunicação menos vigiadas. O mesmo acontece na COI-A: alongamentos, como “aa” (turno 19), e repetições de formas verbais, como “há há” (turno 7) ou “é é” (turnos 9 e 20).

### **1.3.3.2. Léxico informal e linguagem vaga**

No plano lexical e morfossintático, destacamos opções cujo uso, não sendo restrito ao registo informal, é favorecido por contextos espontâneos de comunicação, como a expressão “a gente” (com o sentido de “nós”, turno 14) e o idiomatismo “nesta altura do campeonato” (turno 3) na COI-A. No que respeita a léxico marcadamente informal nesta conversa, destaca-se o uso da expressão “apanhar uma”, com o sentido de “embriagar-se” (turno 1). Na COI-B atesta-se a expressão marcadamente informal “o gajo” (turno 20), e o vocábulo “super” (turno 6) com uma função semelhante ao advérbio “muito”, salientando-se ainda o recurso a linguagem vaga através do uso do

palavrão<sup>41</sup> no turno 16. A vagueza<sup>42</sup>, entendida como “a linguistic phenomenon: a semantic property of *types of expression* of natural language” (Burns, 1991, p. 7), assume diferentes funções pragmático-discursivas e é favorecida, em geral, por contextos de interação oral (IO), porque há uma maior partilha de pistas contextuais entre os interlocutores e, em particular, no género COI, onde além das pistas contextuais há também uma maior partilha de vivências e saberes paralelamente à predominância de temáticas não especializadas. Como afirmam Jucker, Smith, e Lüdge (2003, p. 1739) na sua abordagem interacional às categorias de linguagem vaga sistematizadas por Channell (1994), “[v]agueness is not only an inherent feature of natural language but also – and crucially – it is an interactional strategy”. Como exemplos de linguagem vaga, temos na COI-A a estrutura invariável “não sei quê” (turno 1), à qual o falante recorre para substituir informação que considera irrelevante (cf. Morais, 2008, p. 368), podendo, assim, avançar no seu discurso e iniciar a história que quer contar aos seus interlocutores. Na COI-B, as expressões “e tal” (turno 12) e “tipo” (turnos 18 e 22) servem para exprimir um valor aproximado, tendo em atenção que “e tal” é menos vago do que “tipo”, porque acompanha a expressão de um valor específico (40, neste contexto), indicando que o valor real será superior ao especificado. No turno 14, as duas ocorrências do determinante “umas” veiculam também um valor aproximado de forma equiparável à locução “cerca de”, sendo a aproximação reforçada pela forma verbal “vá”, que, por sua vez, reforça o implícito de limite máximo razoável que não deve ser ultrapassado, atenuando o grau de responsabilidade do locutor relativamente ao

---

<sup>41</sup> Neste caso, o uso do artigo indefinido “umas” contribui para a construção da expressão de vagueza – que, num contexto menos informal, poderia ser equiparada a “umas coisas” –, permitindo simultaneamente atenuar a importância da informação omitida e conferindo-lhe um carácter irrelevante. Apesar de ambas as COI serem, no nosso entender, casos prototípicos do registo informal, os contextos de interação são distintos, pelo que o facto de a COI-A decorrer durante um jantar em família onde há um maior intervalo de idades pode ser um fator inibitório do uso de palavras face à COI-B.

<sup>42</sup> Veja-se Cunningham (1949) para uma discussão de algumas abordagens lógico-filosóficas clássicas sobre linguagem vaga, Duarte e Carvalho (2016a) para uma análise da linguagem vaga no discurso relatado em COI, e Duarte e Carvalho (2016b, 2017a, 2017b) sobre a vagueza no âmbito do ensino de PLE; Morais (2008) para uma análise da linguagem vaga em narrativas orais; Duarte, Carvalho, e Baptista (2016) sobre o uso de expressões de vagueza linguística na interação verbal entre falantes não nativos de PEC (estudantes de PLNM) e falantes nativos; Sabet e Zhang (2015) para um estudo comparativo do uso de linguagem vaga entre falantes de inglês como LM e LE.

conteúdo proposicional<sup>43</sup>. Nestes três casos, a linguagem vaga permite que o falante contorne um possível lapso de memória ou mesmo a falta de conhecimento absoluto relativamente aos factos, atenuando a sua responsabilidade face ao dito, sem deixar de veicular a informação que considera relevante para o seu interlocutor.

### 1.3.3.3. Marcadores discursivos

Há ainda um conjunto de expressões que mereceu uma atenção explicitamente direcionada para determinadas tarefas em ambas as PD, que designamos de forma ampla por marcadores discursivos (MD)<sup>44</sup>, que constituem “a syntactically heterogeneous class of linguistic expressions that include conjunctions (*mas, e...*), adverbs (*agora, então, já,...*), prepositional phrases (*de qualquer modo, por conseguinte, no entanto,...*), and other fixed phrases involving verbs (*isto é, quer dizer,...*)” (Lopes, 2016, p. 442). O trabalho de Schiffrin (1987) sobre estas unidades linguísticas ampliou o interesse sobre o seu estudo, o que trouxe, conseqüentemente, uma profusão de termos para a sua designação (marcador discursivo, marcador conversacional, partícula discursiva, conetor pragmático, etc.)<sup>45</sup>. Pese embora a variedade de unidades consideradas nestas designações, todas elas – além de serem morfologicamente invariáveis e não desempenharem funções sintáticas – “poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4057), isto é, têm um significado de

---

<sup>43</sup> Equivalendo, neste sentido, à expressão “mais ou menos”.

<sup>44</sup> Para uma revisão historiográfica do conceito MD e problematização da sua abordagem ao longo das últimas décadas, veja-se Anscombe (2011).

<sup>45</sup> Destacamos, no âmbito da descrição e análise destas unidades em português, os estudos pioneiros de Barros (1988a, 1988b), Duarte (1989), Franco (1990) e Maças (1976).

*processamento*<sup>46</sup> (por oposição a *conceitual*), podendo apenas ser definidas em termos pragmáticos. Lopes (2016) salienta ainda, como aspetos habitualmente definitórios dos MD, o comportamento prosódico<sup>47</sup> e, acima de tudo, a sua a polifuncionalidade. Efetivamente, um mesmo MD pode servir para dar diferentes instruções de processamento e a análise desta propriedade tem vindo a ser feita com base em três perspetivas distintas: a monossémica, a homonímica e a polissémica<sup>48</sup>.

Na origem das várias designações estão as tentativas de classificação dos MD com base nas diferenças de comportamento relativamente a estas propriedades gerais. Desta forma, termos como marcador conversacional e conector referem subtipos de marcadores, servindo o primeiro para designar “devices to manage the interaction (signaling turn-taking, turn-holding and turn-yielding, marking back-channel feedback, pointing out hesitations in on-line discourse planning) and to smooth interpersonal

---

<sup>46</sup> Como explica, muito claramente, Portolés (2016, p. 690), “su significado es de procesamiento – esto es, guía las inferencias – y, en consecuencia, los marcadores no representan una realidad. Podemos imaginarnos realidades que se correspondan a *tarta, comer, dulce o lentamente*, pero no es posible hacer lo mismo con *por tanto, en fin, así las cosas o además*, más allá, evidentemente, de traer a la mente su mera forma escrita”. Neste sentido, algumas expressões anteriormente referidas (como “e tal”, “não sei quê”) podem ser etiquetadas como MD no uso amplo do termo. O autor alerta ainda para o facto de que isto não significa que não haja vestígios do significado conceitual das unidades que estão na origem de certos marcadores (como, por exemplo, na nossa amostra de COI, o significado de “acaso” em “por acaso”, ou de “cima” em “ainda por cima”); por esta razão, no que respeita ao tipo de significado destas unidades, Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4058) salvaguardam: “sólo serán marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceitual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos”. A distinção entre ambos os tipos de significado deve-se ao trabalho de Blakemore (1987) sobre os MD no quadro da Teoria da Relevância e foi posteriormente problematizada e desenvolvida, como indica a autora (2002, p. 4): “I originally envisaged this distinction as being a cognitive version of the truth conditional versus non-truth conditional distinction, and hence as being co-extensive with it. Subsequent research has shown that this cannot be the case: there are expressions which encode procedures but which contribute to what is thought of as truth conditional content, and there are expressions which encode concepts but which do not contribute to what is thought of as truth conditional content”.

<sup>47</sup> Como explica a autora (p. 443), embora haja investigadores que consideram que os MD constituem uma unidade entoacional, este não é um aspeto consensual nem generalizável a todas as unidades que se incluem habitualmente nesta classe. Para uma proposta de classificação prosódica de MD em PEC, ver Cabarrão et al. (2016); para uma análise prosódica de vários MD em espanhol em discurso espontâneo e informal, ver Nebot (2013).

<sup>48</sup> Para uma síntese destas perspetivas, veja-se Lopes (2016, p. 444); para um conjunto de análises sob as perspetivas monossémica e polissémica, veja-se os trabalhos reunidos em Fischer (2006b).

relations through politeness discourse strategies” (Lopes, 2016, p. 241)<sup>49</sup>, e o segundo para referir “una unidad que vincula un enunciado con otro elemento anterior, ya sea realmente proferido o simplemente accesible en el contexto”<sup>50</sup> que, a par da sua natureza gramatical, tem também uma faceta pragmática, i.e. “los procesos inferenciales que se desencadenan en su relación con el contexto” (Portolés, 1993, p. 144). Já o termo partícula discursiva pode ser tomado como um hiperónimo que permite abarcar outras unidades morfológicamente invariáveis (como certas conjunções, locuções preposicionais e advérbios de foco) que não possuem a independência sintática dos marcadores (Portolés, 2016, p. 692)<sup>51</sup>. Entre as unidades consideradas nas nossas PD, estão conetores pragmáticos e marcadores conversacionais, incluindo-se também alguns elementos tradicionalmente designados como interjeições. Recorrendo a diferentes perspetivas, baseámo-nos sobretudo na classificação de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) para a classificação e análise dos MD no quadro 1. Esta preferência deve-se não só ao facto de se tratar de uma das classificações mais extensas e pormenorizadas (numa língua que é bastante próxima do português), como também a classificação dos MD ser feita com base nas suas instruções de processamento<sup>52</sup> – o critério mais sólido, do nosso ponto de vista, para a consideração desta categoria.

---

<sup>49</sup> Entre outros, a autora dá os seguintes exemplos desta classe de MD em português: “olha”, “percebes”, “não é?”, “certo?”, “pronto”, “tás a ver”, “pois”, “bem”. Galhano (1998) apresenta um estudo detalhado daquilo que designa como sinais conversacionais de alternância de vez, onde se incluem este tipo de marcadores. Para uma abordagem teórico-prática ao ensino de marcadores conversacionais na aula de PLNM, ver Alves (2012).

<sup>50</sup> Ou, nas palavras de Lopes (2016, p. 441), “they are two-place operators, giving instructions on how to relate their host unit with a previous discourse segment, thus guiding discourse interpretation”; exemplos desta subclasse incluem, segundo a autora, conetores como “contudo”, “além disso”, “de facto”, “pelo contrário”, “portanto”, “quer dizer”, entre outros. Sobre a distribuição sintática destes conetores, Lopes (p. 443) mostra que “contrary to conjunctions that relate clauses within a complex sentence, which have a fixed initial position, a large number of DMs [MD] display a certain mobility within their host utterance”.

<sup>51</sup> No entanto, veja-se Fischer (2006a, pp. 1-12) para uma perspetiva diferente do termo, a partir de uma abordagem a este tipo de unidades sob o ponto de vista do grau de integração das mesmas nos enunciados onde ocorrem em relação com a função discursiva que neles desempenham.

<sup>52</sup> Como refere Portolés (2016, p. 693), “se parte de la hipótesis de que el significado de procesamiento consiste en una serie de prescripciones – por ejemplo, ‘lo que sigue a este marcador es una consecuencia de lo anterior’ – dadas a quienes deben interpretar aquello que se ha dicho. Esta hipótesis tiene su origen en la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe (Anscombe y Ducrot 1994)”. Para uma síntese e análise de várias propostas de classificação, veja-se Morais (2011, pp. 74-101), e Oliveira (2014, pp. 21-59), que desenvolve ainda uma abordagem teórico-prática aos MD na aula de espanhol língua estrangeira.

COI-A	Classificação	Turnos	COI-B	Classificação	Turnos
Por acaso	Estruturador da informação digressivo	1	Olha	Focalizador da alteridade	4
Pois	Metadiscursivo conversacional	9/20/21	Pois	Marcador conversacional de modalidade epistémica	3
	Marcador conversacional de modalidade deontica	10		Marcador conversacional de modalidade deontica	8
Ai	Metadiscursivo conversacional	6/10	Tipo	Operador de concreção	10/12*
			Então	Conetor consecutivo	12
Ainda por cima	Conetor aditivo	8	Mesmo	Operador de reforço argumentativo	16
Ó	Focalizador da alteridade	9		Marcador conversacional de modalidade epistémica	17
Aliás	Estruturador da informação digressivo	13	Ó pá	Focalizador da alteridade	20
			Sei lá	Reformulador retificativo	20

**Quadro 1.** Marcadores discursivos atestados nas COI. \*Na primeira ocorrência.

Enquanto digressivo, “por acaso” introduz um comentário lateral relativamente ao principal tema do discurso (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4090), propriedade que é corroborada pelas pausas que delimitam as fronteiras desse mesmo comentário no turno 1 da COI-A. Como faz notar Morais (2011, p. 187), “[o] seu significado é sobretudo de processamento ... e a sua função inscreve-se fora da predicação”. Além da sua natureza digressiva, apontamos o facto de este MD veicular um certo distanciamento relativamente ao conteúdo do enunciado, aspeto que poderá estar relacionado com o significado de base no vocábulo “acaso”. Neste sentido, este MD atua também como um atenuador do ato assertivo em questão.

Nos turnos 9, 20 e 21 da COI-A, o MD “pois” assume a função de controlo do contacto (Portolés, 2016, p. 696) e pode ser classificado como um metadiscursivo conversacional que indica a receção da mensagem, marcando também a alternância de turno e permitindo a progressão do discurso (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4193). Pode ainda “indicar una cierta intensificación expresiva (porque el

hablante siente interés especial en la comunicación, por ejemplo)” ou simplesmente assinalar “un refuerzo del acto de recepción del mensaje” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, p. 4192<sup>53</sup>). Simultaneamente, o uso metadiscursivo do MD nestes turnos expressa também um certo grau de modalidade epistémica de evidência, na medida em que através dele o falante exprime concordância relativamente ao enunciado do interlocutor, ratificando ou confirmando a mensagem (cf. Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, p. 4147). Apesar de os MD de modalidade epistémica constituírem uma classe distinta dos metadiscursivos (ambas subcategorias dos conversacionais), como fazem notar Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (p. 4192) relativamente ao MD espanhol “ya”, as fronteiras entre o metadiscursivo e o modal nem sempre são claras e os valores modais podem combinar-se com a metadiscursividade. Neste sentido, nos turnos 20 e 21 da COI-A, “pois” exprime sobretudo a receção da mensagem e, secundariamente, um acordo parcial (cf. Galhano, 1998, p. 82, 115)<sup>54</sup>. Ainda no que respeita aos conversacionais de modalidade epistémica de evidência, Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (p. 4147) referem que estes “se interpretan pragmáticamente como reforzadores de la aserción” (podendo, desse modo, intensificar os segmentos discursivos para os quais remetem) e, conseqüentemente, detêm uma função particularmente importante na conversação: “la de desencadenar procedimientos de cooperación entre los interlocutores, señalando el acuerdo entre estos en relación con el mensaje que se intercambian”. É o que acontece com o uso deste MD no turno 3 da COI-B, onde, em posição final e combinado com a forma verbal do verbo ser (“pois é”)<sup>55</sup>, serve exclusivamente para marcar o acordo relativamente à mensagem, ratificando-a, não tendo já o valor metadiscursivo das ocorrências anteriormente analisadas. Já nos turnos 10 da COI-A e 8 da COI-B, trata-se de um marcador

---

<sup>53</sup> Neste sentido, o uso de “pois” aproxima-se daquilo que Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999, pp. 4191-4193) descrevem relativamente metadiscursivo espanhol “ya”.

<sup>54</sup> Note-se que a concordância absoluta expressa no turno 9 é marcada pelo advérbio “exatamente”; o MD “pois” serve uma função reativa, de gestão da interação e de tomada de vez. Em determinados contextos, esta unidade pode veicular apenas uma função fática (esvaziado da expressão de acordo e da sinalização de tomada de vez) como manifestação de cortesia positiva (cf. Brown & Levinson, 1987[1978], Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994, 1996, Leech, 1983), quando o falante apenas está interessado em mostrar-se atento ao interlocutor.

<sup>55</sup> O caráter confirmativo e de expressão de acordo do MD “pois (é)” assemelha-se ao que Frey (2017, p. 88) descreve para expressões como “sí pues”, “ya pues”, “claro pues”, etc. no espanhol limenho.

conversacional de modalidade deôntica, pois os enunciados que o integram constituem reações a atos diretivos indiretos<sup>56</sup> e, através deste tipo de MD, o falante avalia e aceita a proposta, sugestão ou ordem colocada pelo seu interlocutor (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, p. 4162)<sup>57</sup>.

O MD “ai”, frequentemente classificado como uma interjeição, ocorre quatro vezes na COI-A. Dirigimos a nossa atenção fundamentalmente para duas ocorrências. Em ambas, trata-se de um metadiscursivo conversacional – e, neste aspeto, assemelha-se à descrição que aqui apresentamos para “pois” – com nuances que justificam uma análise individual dos seus usos. No turno 6, marca a introdução de um ato expressivo (atente-se na expressão de admiração “meu Deus!” e na prosódia do turno em questão), enquanto no turno 10 introduz um ato assertivo. Em ambos os casos, este MD serve para gerir a informação e marcar a orientação subjetiva do falante, no sentido da análise que Schiffrin (1987, p. 74) apresenta para alguns usos da unidade inglesa “oh”<sup>58</sup>, descrita como um MD que “pulls from the flow of information in discourse a temporary focus of attention which is the target of self and/or other management”. No turno 6, o MD intensifica a força ilocutória e evidencia um direcionamento da orientação subjetiva do falante relativamente à avaliação da informação nova que recebe<sup>59</sup> (cf. Schiffrin,

---

<sup>56</sup> Note-se que as perguntas são uma subclasse de atos diretivos na tipologia de Searle (1979), visto que “they are attempts by *S* [speaker] to get *H* [hearer] to answer, i.e. to perform a speech act” (p. 14). Na COI-A, apesar de a interlocutora (turno 10) não ser a destinatária da pergunta do turno 9, é ela quem exprime a aceitação do implícito subjacente na questão colocada. O enunciado do turno 8 da COI-B constitui também um diretivo indireto, tendo em conta a formulação da proposta através da construção impessoal “**é preciso (é) ver a marca**”, no lugar de formulações diretas como “**tens (é) de ver a marca**” ou, ilocutoriamente ainda mais fortes, como “**vê (é) a marca**”.

<sup>57</sup> Sobre a diferença entre os conversacionais epistémicos de evidência e os deônticos, Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (p. 4163) afirmam que “los que indican evidencia ratifican el miembro del discurso al que afectan, reforzando su carácter asertivo en cuanto entidad declarativa, mientras que las partículas volitivas evalúan dicho miembro como algo aceptable, admisible, etc.”. Esta distinção revela-se, por vezes, problemática, pois a fronteira entre a retificação/reforço e o acordo é difusa. No entanto, os autores delimitam os MD de modalidade deôntica àqueles que “afectan a enunciados directivos, que implican una propuesta, un ofrecimiento, una evaluación” (p. 4162). Para uma posição crítica a este respeito, veja-se Rodríguez (2012).

<sup>58</sup> Schiffrin (1987, p. 95) sintetiza as funções deste MD da seguinte forma: “[i]n sum, *oh* marks two changes in information status: the recognition of familiar information and the receipt of new information. Either change may be conversationally triggered by something that an interlocutor says (although that contribution need not be something that explicitly prompts the change), cognitively triggered by the speaker's own processing of information, or contextually triggered by an event”.

<sup>59</sup> Aspeto que aparece descrito, tradicionalmente e no caso desta interjeição, através de designações como “surpresa”, “admiração”, “susto”, etc.

1987, p. 96). No turno 10, e na sequência de uma reação de acordo (expressa pelo MD “pois”) a uma intervenção destinada a outra interlocutora (que evita, num primeiro momento, responder), o MD abre um novo segmento, atuando como um focalizador da informação e contribuindo, deste modo, para gerir a interação e, simultaneamente, marcar a orientação subjetiva do falante através do reforço da sua posição argumentativa (convergente com a do alocutário no turno 9)<sup>60</sup>.

A construção “ainda por cima” (turno 8, COI-A) é um conector aditivo e, como tal, serve para unir dois segmentos discursivos com a mesma orientação argumentativa (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4093). Lopes (2016) engloba este conector na classe dos “elaborativos”, i.e., MD “which typically introduce utterances providing additional information about the situation described in the previous utterance (or some aspect of it)” (p. 444), fazendo notar que ele pertence a um subtipo de conectores que ocorrem “in argumentative discourses where an implicit evaluative scale is activated in the interpretation process” (p. 446) e que os segmentos discursivos introduzidos por este conector, além de seguirem a mesma orientação argumentativa dos segmentos anteriores por ele conectados, caracterizam-se por um “extra requirement of adding a final stronger point for an intended conclusion” (p. 446) – traço que é também apontado por Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (p. 4095) para o conector espanhol “encima” quando afirmam que este pode “vincular un complemento que aumente la fuerza argumentativa del primer miembro”. A natureza interativa da conversação dificulta a análise de todos estes aspetos, sobretudo quando se trata de membros discursivos cuja conexão parte de uma coconstrução discursiva em lugar de uma articulação de frases linear. A simplificação da conversa no exemplo que se segue permite compreender a incoerência de b2 face a b1:

i) a. M: Ela apanhou uma bebedeira tão grande que até ficou...

---

<sup>60</sup> A convergência argumentativa é veiculada de forma indireta através da expressão “cada um fala do que sabe”. Paralelamente, no turno 11, a interlocutora a quem se dirigia a intervenção no turno 9 recorre também a uma estratégia de focalização – não só semântica, através do uso deste MD, mas também sintática, com a estrutura de clivagem que emprega (cf. Galhano, 1998, p. 77) – desviando-se da solicitação que lhe fora dirigida no turno 9. A análise destes aspetos no âmbito da interação reflete frequentemente mecanismos de atenuação e intensificação no âmbito da expressão de cortesia positiva e negativa. Por motivos de espaço, não aprofundamos a análise aos MD nesses termos. Para uma abordagem pedagógico-didática especificamente centrada no ensino-aprendizagem destes mecanismos, veja-se Gomes (2013).

b1. L: Ainda por cima ela é tão pequenina. (= É mais suscetível ao álcool, logo, se bebeu muito, deve ter ficado muito mal disposta.)

b2. #L: Ainda por cima ela é tão grande.

A intervenção em i) b2 não seria adequada porque, como explica Lopes (2016, p. 447) “instead of following and reinforcing the orientation of the previous segments [i] a.], the last utterance adds a point for an opposite conclusion: it’s oriented to a positive pole, flouting the constraints imposed by the DM [MD]”.

Com a função atribuída no turno 9 da COI-A, o MD “ó” nunca surge isolado, precedendo sempre o nome do alocutário ou uma outra forma de tratamento. Enquadra-se especificamente dentro daquilo que Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4188) designam como apêndices comprovativos, que “apuntan a comprobar que el hablante acepta o no el segmento del discurso al que van pospuestos, segmento que puede reflejar una pregunta, una orden más o menos atenuada, una información, etc.”. Neste contexto, surge integrado numa construção onde é precedido pela expressão “não é” que, por sua vez, já constitui em si um sinal conversacional de pedido de retorno (Galhano, 1998, p. 152). Dado tratar-se de um trílogo, o destinatário desse pedido é desambiguado através do recurso ao focalizador da alteridade “ó” seguido do seu nome próprio (constituindo esta expressão aquilo que em termos gramaticais se designa habitualmente por vocativo).

No turno 13 da COI-A, o uso deste “aliás” corresponde a um dos dois valores que Lopes (2014, p. 212) identifica como prototípicos desta unidade no português contemporâneo – “the segments it [aliás] introduces are parenthetical comments, or asides, which provide additional information related, but subsidiary, to what has just been said” –, com a particularidade de o comentário parentético poder configurar uma

estratégia discursiva de reforço argumentativo<sup>61</sup>. Classificamo-lo, assim, como um estruturador da informação digressivo (cf. Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pp. 4090-4091). Com efeito, no turno 13, a interlocutora faz um comentário lateral que não só se relaciona com o tema geral da conversa, como é argumentativamente coorientado (cf. Ponce de León & Duarte, 2013, p. 141) relativamente à informação veiculada nos segmentos discursivos anteriores, reforçando diretamente o conteúdo proposicional do turno 1<sup>62</sup>.

No turno 4 da COI-B, o focalizador da alteridade “olha” serve, sobretudo, para “enfocar la información hacia el interlocutor” ao mesmo tempo que “puede reforzar la imagen positiva del hablante en la medida en que favorece el acercamiento hacia el oyente” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4184), aspeto particularmente relevante neste contexto, dado que o falante interrompe o turno do seu interlocutor. Do ponto de vista da organização de turnos, trata-se de um sinal de tomada de vez, mais especificamente um “sinal conversacional topográfico de abertura que, devido ao seu semanticismo, também tem uma função focalizadora” e “indica sobretudo que o falante tocou a vez e que vai dizer alguma coisa a que o ouvinte deve prestar atenção” (Galhano, 1998, p. 106).

---

<sup>61</sup> Como explica Lopes (que apresenta também um estudo diacrónico deste MD), nestes contextos “*aliás* may be paraphrased by *diga-se de passagem* ‘by the way’” (p. 212). Outro uso prototípico deste MD serve para assinalar uma retificação “equivalent to *ou melhor, ou antes*” (Lopes, p. 213), e poderia, nos termos da proposta de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) ser categorizado como um reformulador. A análise sincrónica (e contrastiva com o espanhol) de Ponce de León e Duarte (2013) indentifica três principais usos deste MD: marcador de mudança temática, marcador concessivo e marcador aditivo (correspondente ao uso que ocorre na nossa amostra).

<sup>62</sup> O comentário introduzido por “aliás” reforça especialmente os atos assertivos do turno 1, sendo a sua lateralidade evidente no contexto discursivo local (turnos 9 a 13), na medida em que a interlocutora que o profere marca a sua orientação subjetiva relativamente a um tópico mais abrangente (as bebidas espirituosas), enquanto o tema em questão se trata de uma bebida em particular e, do ponto de vista interacional, é dirigido a outra interlocutora. No entanto, este comentário também apoia, do ponto de vista argumentativo, as asserções imediatamente anteriores realizadas pelos outros interlocutores, sendo possível extrair como argumento final – consensual entre todos os interlocutores – que há determinadas bebidas alcoólicas que fazem mal.

Além da expressão de vagueza, anteriormente referida noutros contextos, a unidade “tipo” atua como um operador argumentativo<sup>63</sup> de concreção (no turno 10 e na primeira ocorrência do turno 12), i.e., apresenta um membro discursivo como um exemplo (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4142). Pode, por isso, ser semanticamente comutada pelo MD “por exemplo”, apresentando, contudo, uma distribuição sintática menos variada, não podendo ocorrer em posição final:

- i) (a) Há, por exemplo/tipo, marcas que reciclam.
- (b) Há marcas, por exemplo/tipo, que reciclam.
- (c) Há marcas que reciclam, por exemplo/\*tipo.

Enquanto operador de concreção, esta unidade mantém, nestas ocorrências, a expressão de vagueza anteriormente referida. Como demonstrado em Marques (2015a, p. 253) “[c]onsidérant que *tipo* est présent dans des moments d’indécision<sup>64</sup> discursive, il est signe d’un exercice d’adéquation au dire, au dit et à l’interlocuteur”, o que explica a diferença de uso e significado na alternância entre “tipo” e “por exemplo”.

O MD “então” (turno 12, COI-B) tem um sentido de consequência, como notam Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4107). Neste caso, acumula também um valor conclusivo, pois o falante reestrutura o discurso para acrescentar informação, de forma parentética, que é relevante para a conclusão do enunciado inicial: “um tinteiro custa (porque é muito antiga, então custa) 40 e tal”.

---

<sup>63</sup> Os operadores argumentativos, na aceção de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), distinguem-se dos conetores na medida em que “condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen” (p. 4139) numa relação fundamentalmente pragmática com os membros discursivos que os antecedem, e dividem-se entre “aquellos que refuerzan como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran y aquellos otros que lo presentan como un ejemplo” (p. 4140).

<sup>64</sup> Esta indecisão discursiva é claramente audível (e está visivelmente representada) no alongamento vocálico de “tipo” no turno 10. No turno 12, a indecisão não foi considerada suficientemente perceptível do ponto de vista acústico para a sua representação. Para um estudo aprofundado sobre unidade e os seus valores enunciativos, textuais e ilocutórios enquanto *aproximador*, veja-se Marques (2015a).

Com quatro usos diferentes, dos quais destacámos apenas dois<sup>65</sup> (pois foram os únicos envolvidos nas atividades de IO que desenvolvemos junto do público-alvo) temos o MD “mesmo”. Em ambos os casos estamos perante valores modais epistémicos de evidência. No turno 16 da COI-B, ocorre como um marcador epistémico de avaliação subjetiva (Lacerda, 2012, pp. 177-178, 183-186)<sup>66</sup>, aproximando-se daquilo que Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, pp. 4140-4142) categorizam como operadores de reforço argumentativo. Com este valor, o MD atua também como um intensificador do grau de compromisso do falante relativamente ao conteúdo proposicional do enunciado. Já no turno 17 da COI-B, esta unidade afigura-se como um marcador conversacional de modalidade epistémica de evidência (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pp. 4147-4158) que exprime uma confirmação absoluta<sup>67</sup> do conteúdo proposicional para o qual remete (aspeto reforçado, nesta ocorrência, pelo alongamento vocálico do próprio marcador), podendo ocorrer sozinho no enunciado ou estabelecer uma ligação a um segundo segmento discursivo que corrobora o anterior, como é o caso do nosso exemplo.

A forma “pá”, marcadamente informal (e interacional), está atestada lexicograficamente como uma redução de “rapaz” que exprime um vocativo sem

---

<sup>65</sup> Na COI-B, nos turnos 10 e 12 este MD assemelha-se ao que Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4097) descrevem para o conector aditivo espanhol “incluso”, enquanto no turno 18 não se trata de um MD, mas de um determinante demonstrativo. No turno 20 da COI-A, introduz uma oração concessiva, i.e., é um operador contraargumentativo (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, pp. 4109-4121). Veja-se, ainda, a análise mais recente de Lopes (2018) sobre a polifuncionalidade desta unidade.

<sup>66</sup> Lacerda (2012) faz uma análise da unidade “realmente” enquanto marcador de diversos tipos de modalidade. Na modalidade epistémica de avaliação subjetiva, a unidade é usada para “indicar a avaliação subjetiva dos falantes acerca da importância da situação envolvida na proposição” (p. 177), i.e., os falantes recorrem a este advérbio “para expressar seus pontos de vista acerca das situações em que se encontram ou às quais se reportam durante a elocução” (p. 184). Do nosso ponto de vista, também a unidade “mesmo”, a par de “realmente”, serve para exprimir este tipo de modalidade. Enquanto modalizador, o MD “mesmo” só pode ocorrer depois do verbo (principal ou auxiliar). Também Lopes (2018, pp. 56-58) apresenta uma análise deste valor de “reforço ou intensificação da força ilocutória assertiva” (p. 56), fazendo notar que, nestes contextos, o MD “é comutável pelos advérbios modificadores de frase *efetivamente, de facto, realmente, na verdade*” (pp. 56-57).

<sup>67</sup> Neste sentido, parece-nos muito adequada a esta unidade a descrição que Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4148) fazem para o MD espanhol “efectivamente” – “[r]emite al discurso precedente, o a las creencias o conocimientos que los interlocutores comparten, destacando lo evidente de la justeza de las palabras emitidas —o de los pensamientos compartidos—, al tiempo que introduce un segundo miembro discursivo que confirma el fragmento anterior —o lo que se halla implícito en la conversación o, en general, en el discurso— y lo amplía (o lo explica)” – com a salvaguarda de que a introdução de um segundo segmento discursivo é, no caso de “mesmo”, opcional.

concordância de género e número (cf. Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa)<sup>68</sup>. Carvalho (2013, p. 53), ao analisar “pá” como um vocativo, mostra que “ó functions as a sort of modifier for the vocative noun, not as an interjection”, enquanto “pá has not completely lost its nominal categorial feature. That is why it cannot be used as modifier for another noun (e.g., \*pá Sofia), but it can take ó as a vocative marker (e.g., ó pá!)”. Deste modo, classificamos a expressão “ó pá”, tal como ela ocorre no turno 20 da COI-B, como um MD que permite, por um lado, focalizar a alteridade<sup>69</sup> (i.e., veicula uma aproximação ao interlocutor, apontando para ele, sendo possível através deste MD inferir o grau de distanciamento dos participantes) e, por outro lado, marcar a manutenção de vez, sendo precedido de hesitação e introduzindo um novo segmento discursivo<sup>70</sup>. Neste sentido, além de apontar para o outro, estamos perante um sinal topográfico em posição inicial que contribui para a organização do enunciado que introduz (cf. Morais, 2010, pp. 243, 346-347), dado encontrar-se entre dois segmentos marcados pela hesitação através de pausas e alongamentos vocálicos. Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4173) referem, relativamente ao MD espanhol “hombre” que a sua função pragmática é, fundamentalmente, a de “reforzar la imagen positiva del hablante: *hombre* imprime un tono amistoso a la conversación; tiñe las relaciones entre los interlocutores de cierta familiaridad o complicidad”. Também neste contexto de ocorrência, o MD “ó pá” facilita a manutenção de vez e preserva a imagem do locutor – num momento particularmente difícil para a estruturação do discurso – através do apelo (no referido tom amistoso e familiar) ao ouvinte. Relativamente ao papel de cada uma das unidades constitutivas da expressão “ó pá” no âmbito da alteridade, “ó” marca o

---

<sup>68</sup> Neste sentido, aproxima-se do focalizador espanhol “hombre” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4172). Marques (1993) apresenta uma análise de “pá”, a par de “não é”, designando estas unidades como bordões.

<sup>69</sup> Note-se a inclusão de interjeições na classe dos focalizadores da alteridade por parte de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4171) quando afirmam que estes “[r]eflejan, en general, a entidades interjectivas (interjecciones propiamente dichas o signos que vienen a funcionar como las interjecciones)”.

<sup>70</sup> “Los ‘enfocadores de la alteridad’ suelen mostrar, pues, la versatilidad distribucional característica de esta clase de signos: pueden introducir, normalmente, todo tipo de enunciados – declarativos, directivos, preguntas, etc.” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4171).

vocativo “pá” que, por sua vez, se assemelha a uma forma nominal<sup>71</sup> e veicula proximidade.

Como mostram Marques e Duarte (2014, p. 384) na sua análise às partículas “cá” e “lá” em PEC<sup>72</sup>, em construções como “sei lá”, “a partícula ‘lá’ altera o valor de verdade da proposição” e a estrutura “sei lá” “marca um afastamento, de natureza axiológica, entre o locutor e o objeto do seu dizer”. No turno 20 da COI-B, esta expressão atua sobretudo como um MD de hesitação ou de correção que marca uma reorientação discursiva (Oliveira & Santos, 2011, pp. 367-368)<sup>73</sup>. Pode ser considerado como um reformulador retificativo na proposta de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), visto que estes MD “sustituyen un primer miembro, que presentan como una formulación incorrecta, por otra que la corrige o, al menos, la mejora” (p. 4126). A natureza retificativa é visível através das pausas que delimitam esta unidade. Efetivamente, este MD ocorre entre dois segmentos discursivos do mesmo interlocutor, é precedido por uma pausa e o segmento por ele introduzido é também caracterizado por uma hesitação que se manifesta no alongamento vocálico em “euu”.

#### **1.4. Recolha, seleção e transcrição de discurso espontâneo**

Neste subcapítulo faremos a descrição das amostras de discurso espontâneo que didatizámos para o desenvolvimento de atividades em torno do género COI. Trata-se de duas amostras distintas, que consistem em dois excertos de conversas orais informais com diferentes participantes cujo consentimento foi obtido posteriormente à sua gravação. Começaremos por examinar os critérios subjacentes à recolha, seleção e transcrição do material, para posteriormente descrever cada amostra de COI utilizada

---

<sup>71</sup> Veja-se no turno 9 da COI-A o MD “ó” seguido de nome próprio.

<sup>72</sup> Marques e Duarte (2014) procedem a uma ampla análise dos valores modais – incluindo os de atenuação e reforço – destas partículas a partir das suas ocorrências em diversas construções em discurso espontâneo do género COI. No mesmo quadro teórico, veja-se também Marques (2018) para uma análise aos valores de aproximação e responsabilização das expressões deícticas “aí” e “praí” em discurso espontâneo.

<sup>73</sup> Note-se que o MD introduz uma breve sequência narrativa, o que vai ao encontro das conclusões de Oliveira e Santos (2011, p. 381) relativamente ao uso desta expressão no âmbito da marcação discursiva (no PB): “em termos pragmático-discursivos, *sei lá* ocorre preferencialmente em géneros de maior cunho subjetivo, como relatos de opinião e narrativas de experiência pessoal”.

nas intervenções pedagógico-didáticas implementadas em cada semestre. A tabela no anexo 7 (p. 179) sistematiza o processo de recolha, tratamento e aplicação do material em ambas as intervenções pedagógicas.

#### **1.4.1. Recolha de discurso espontâneo**

A recolha de dados no âmbito dos estudos em áreas como a Pragmática e a Sociolinguística assume diferentes formas. Nas sínteses que Kasper (1999, 2000) faz sobre os formatos possíveis para a recolha de dados para fins de investigação em Pragmática, é feita uma distinção entre “foco” e “procedimentos”. Como se pode ver na tabela do anexo 8 (p. 180)<sup>74</sup>, a coluna denominada “foco” engloba a presença ou a ausência de atividades linguísticas de compreensão, interação e produção, bem como a mobilização de conhecimento metapragmático por parte dos participantes, enquanto dentro da coluna dos procedimentos, o parâmetro online/offline “indicates whether data are collected while the participant is engaged in an activity involving language use (‘online’) or whether the participant is prompted to recall pragmatic information from memory and report rather than use it (‘offline’)”, havendo ainda um outro parâmetro que especifica se há interação com o(a) investigador(a) durante o procedimento de recolha de dados (Kasper, 2000, pp. 316-317). Uma vez que as três formas de recolha contempladas – discurso autêntico, jogo de papéis, e eliciação de conversa – são métodos de recolha de IO, o único traço que as poderia distinguir na especificação da matriz na tabela é a interação com o(a) investigador(a), que se verifica sempre ausente no jogo de papéis, podendo estar ou não presente na eliciação de conversa e no discurso autêntico<sup>75</sup>.

Tendo em consideração que a criação de amostras de conversas para este trabalho teve como finalidade a didatização do material recolhido para uma abordagem ao género discursivo COI, procedemos ao tipo de recolha denominado como discurso

---

<sup>74</sup> A tabela do anexo em apreço contempla apenas os métodos de recolha de interação oral; em Kasper (1999, 2000) são também contemplados outros métodos com diferentes matrizes (como o inquérito por questionário ou o diário).

<sup>75</sup> Note-se, no entanto, que no artigo de Kasper (1999), o discurso autêntico é visto como um formato de recolha onde não há interação com o(a) investigador(a).

autêntico, na aceção já referida de Kasper (2000). Como refere a autora, este tipo de IO – contrariamente ao jogo de papéis e à eliciação de conversa – é na realidade motivado e estruturado pelos participantes e não pelos objetivos do(a) investigador(a) (p. 317). Nesse sentido, e como se verá posteriormente neste capítulo, foi o material verbal recolhido que orientou a elaboração das propostas didáticas aplicadas nas intervenções pedagógico-didáticas que realizámos.

A recolha de conversas para este trabalho baseou-se em interações espontâneas entre indivíduos que mantêm uma relação familiar ou relações próximas de amizade com a própria investigadora. Deste modo, foi possível recolher conversas informais em contexto espontâneo, tendo em consideração que o pedido de consentimento para gravação e utilização das mesmas para os fins específicos deste projeto foi feito depois de terminada a gravação, o que significa que os interlocutores não sabiam que estariam a ser gravados durante a conversa<sup>76</sup>. A obtenção do consentimento após a gravação ter início é um aspeto suscetível a questões de natureza ética e legal e seria uma opção facilmente descartada em contextos de interação que não envolvessem relações informais de muita proximidade entre a investigadora e os restantes participantes nas conversas gravadas. Se, por um lado, a obtenção do consentimento dos participantes após a gravação de áudio permite contornar aquilo que Labov (1972, p. 209) definiu como o paradoxo do observador – “the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain this data by systematic observation” – uma vez que a investigadora não foi reconhecida como tal pelos restantes participantes durante a recolha de conversas, por outro lado, ao participar nas conversas, o(a) investigador(a) pode, na qualidade de interlocutor, exercer influência ao nível dos tópicos conversacionais abordados e tentar eliciar material verbal específico dos outros interlocutores, numa tentativa de manipular as interações com base nas finalidades a que se destinará o material recolhido. O objetivo da nossa recolha seria, contudo, obter a forma mais espontânea de interação. Com essa preocupação em mente, procedemos a gravações de longa duração, em conformidade com o que recomenda Kasper (2000, p.

---

<sup>76</sup> Com exceção, evidentemente, da investigadora, que participou também nas conversas recolhidas.

319), de forma a que a própria investigadora-participante se esquecesse do papel que desempenharia externamente, atuando como qualquer outro participante na interação.

Além de proceder a gravações longas, a seleção incidiu sobre partes finais da interação. Como se pode observar pela consulta do anexo 3 (p. 175), as gravações foram efetuadas com o mesmo material e têm uma duração semelhante. Para a intervenção pedagógico-didática levada a cabo no primeiro semestre no nível A1.2, efetuámos uma ligeira manipulação do áudio de forma a eliminar algum material verbal que, por se encontrar em sobreposição de intervenções e contendo uma parte impercetível, poderia agravar a dificuldade de compreensão da leitura e auditiva neste nível de ensino-aprendizagem. Esta ligeira diferença faz com que a duração da COI-A usada no nível A1.2 seja inferior em cinco segundos à conversa usada no nível A2. Através da leitura comparativa das respetivas transcrições, é possível observar esta diferença nos turnos 7 e 8 do anexo 9 (p. 181) e nos turnos 7 a 9 do anexo 10 (p. 182).

Apesar de o registo ser informal, na COI-A o tom é familiar, existindo também uma diversidade maior ao nível da caracterização dos participantes (um intervalo de idades mais alargado e distintas situações socioprofissionais). O número de intervenientes, embora menor na COI-B, não se traduz numa diferença significativa, uma vez que, como se pode verificar pela leitura das transcrições nos anexos 9, 10 e 11 (pp. 181-183), na COI-A predomina um diálogo e não, como seria de esperar, um trílogo.

#### **1.4.2. Seleção de excertos**

A recolha de textos orais por via de gravação áudio não constitui a fase mais complicada do processo sintetizado no anexo 7 (p. 179), desde que se disponha de instrumentos adequados para que a qualidade da gravação seja suficientemente boa para fins didáticos. No âmbito específico das relações informais e das atividades do quotidiano, é com relativa facilidade que surgem oportunidades de recolha de texto oral. No entanto, por se tratar de um género discursivo próprio de situações comunicativas menos vigiadas, nem sempre aquilo que é possível recolher se revela adequado a um público-alvo que, pese embora o contexto imersivo em que se encontra, ainda está em

níveis iniciais de aprendizagem. Neste sentido, tendo os instrumentos necessários para uma recolha de texto oral com qualidade suficiente para ser posteriormente tratado, é a fase de seleção e de transcrição que, por diversos motivos, se revela mais trabalhosa.

A segunda fase teve por objetivo selecionar os excertos das conversas gravadas com base em algumas restrições que colocaram a maior parte das dificuldades. Por um lado, a seleção de excertos com uma duração adequada<sup>77</sup> – que correspondam também a uma segmentação coesa a nível temático – assume um papel particularmente importante no quadro de interações espontâneas do género COI, uma vez que não há, habitualmente, uma orientação temática definida semelhante à que se pode atestar em contextos de comunicação mais vigiados, havendo concomitantemente uma ampla variedade de tópicos e uma maior liberdade discursiva para os interlocutores alternarem entre os mesmos. Por outro lado, uma série de fenómenos linguísticos inerentes quer ao género discursivo em apreço (como as interrupções e sobreposições de falas, os falsos começos e as reformulações enquanto marcas do planeamento discursivo local), quer ao perfil sociolinguístico dos interlocutores (como a variedade geográfica e diafásica, cuja materialização, quando distinta da norma-padrão, é mais visível em contextos não vigiados de comunicação), e ainda outros aspetos associados especificamente ao traço da informalidade e ao tom familiar (como o recurso ao palavrão) fazem do processo de seleção de excertos uma fase decisiva para qualquer proposta didática (PD) que vise uma abordagem ao género COI a partir de materiais autênticos. Com este conjunto de preocupações em mente, foi possível selecionar um excerto da conversa usada no primeiro semestre onde se conta uma história sobre um membro da família e, no segundo semestre, seleccionámos um excerto onde se discute o preço dos tinteiros para

---

<sup>77</sup> O estudo de Thompson e Rubin (1996, p. 335) sugere que a duração dos materiais usados em tarefas de compreensão auditiva em níveis de proficiência iniciais e intermédios não deve exceder os 2 minutos e meio e que, dependendo do tipo de segmento, a duração ótima se situa entre os 30 segundos e os 2 minutos. No entanto, a revisão de Bloomfield et al. (2011) faz notar que este tipo de estudos geralmente confunde fatores como o tipo e a extensão dos materiais (usando diferentes medidas, como duração, número de palavras, entre outras) e recorre a materiais com duração muito curta ou com intervalos de duração limitados (pp. 21-24), concluindo que, apesar de durações mais longas aumentarem em geral a dificuldade de compreensão, esse efeito se revela transversalmente fraco e inconsistente (p. ii).

impressoras domésticas<sup>78</sup>.

### 1.4.3. Critérios de transcrição

A fase que se seguiu, identificada no anexo 7 (p. 179) como a fase 4, consistiu em transcrever os excertos selecionados, de forma a poder dar aos aprendentes uma versão escrita do áudio<sup>79</sup>. Mediante várias opções de representação escrita do discurso oral, a criação, adaptação ou eleição de um sistema às finalidades da transcrição terá sempre uma vertente analítica, além da descritiva, no sentido em que “transcription is itself a form of analysis” (Duranti, 1997, p.137), uma vez que as escolhas que o(a) transcritor(a) tem de fazer ao estabelecer um conjunto de símbolos para uma variedade de fenómenos consoante o objetivo e o público-alvo da transcrição assumem a função de, como aponta Du Bois (1991, p. 71), formatar as teorias da linguagem ao atrair o nosso olhar para certos fenómenos.

Há muitos sistemas de transcrição criados para diferentes fins no âmbito, sobretudo, de estudos em Fonologia, Análise do Discurso, Sociolinguística, Pragmática, e Antropologia Linguística. Nenhum destes sistemas tem preocupações de natureza pedagógico-didática no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, embora a sua elaboração implique considerações de natureza teórico-prática relativamente, por exemplo, à legibilidade e ao caráter intuitivo do sistema e o seu uso seja valioso para qualquer professor que necessite de fazer, em algum momento, uma pesquisa de corpora de discurso oral. Deste modo, torna-se necessário aprofundar o conhecimento sobre sistemas de transcrição possíveis consoante os fins a que se destinam. No âmbito da transcrição de discurso para este trabalho, seguimos de perto as orientações de Du Bois (1991), de Du Bois, Cumming, Schuetze-Coburn, e Paolino (1992), e de Du Bois,

---

<sup>78</sup> Entendemos que o tema de conversa na amostra em questão pode não ser o mais apelativo ou relevante no âmbito dos interesses e das necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos, mas optámos por sacrificar o interesse do tema em prol da seleção de um excerto que se revelasse mais adequado do ponto de vista da compreensão do léxico e das estruturas linguísticas utilizadas pelos falantes, e que possibilitasse uma constância temática com uma duração razoável de, pelo menos, um minuto e meio (o que nem sempre é fácil neste género discursivo).

<sup>79</sup> Consideramos fundamental disponibilizar uma transcrição das conversas aos aprendentes, uma vez que se trata de discurso espontâneo cuja compreensão, sobretudo em níveis iniciais de aprendizagem, é particularmente difícil, tendo em consideração as características do género discursivo abordadas no subcapítulo anterior.

Schuetze-Coburn, Cumming e Paolino (1993).

O primeiro aspeto a considerar para qualquer processo de representação escrita de discurso oral é, de forma consensual na literatura, o objetivo dessa representação. Com essa dimensão presente, de forma a organizar um conjunto de princípios orientadores para o desenho de um sistema de transcrição sempre subordinados às finalidades da mesma, Du Bois (1991)<sup>80</sup> estabeleceu cinco máximas, cada uma desdobrada numa lista de princípios a seguir, conforme se pode ver na síntese do anexo 12 (p. 184). Tendo em consideração os fins pedagógicos<sup>81</sup> que orientaram o nosso processo de transcrição, focar-nos-emos com maior atenção em algumas das referidas máximas.

Desde logo se coloca a questão de representar o discurso falado através das convenções existentes, como é feito, por exemplo, com o diálogo no texto literário ou na versão escrita de uma entrevista no texto de imprensa, uma vez que, como defendem Du Bois et al. (1992, p. 130), “[h]arnessing the representational resources of our literary experience must be considered a high priority for any discourse transcription system, if it hopes to claim as merits ease of learning and ease of use”. Sendo fundamental ter em conta esses recursos existentes, por assentarem em convenções ortográficas que são minimamente conhecidas e intuitivas para o público-alvo em questão, é, no entanto, de notar, como o faz Duranti (1997, p. 138), que “[t]he problem with it [conventional orthography] is that it comes with a set of prescriptive assumptions about what a language should be like and makes it difficult to represent how it is actually spoken”. Isto significa que, ainda que num contexto de ensino-aprendizagem de língua segunda em níveis iniciais, uma abordagem ao género COI que tenha em conta as especificidades do mesmo, em conformidade com os pressupostos teóricos

---

<sup>80</sup> Apesar de outros trabalhos posteriores já aqui mencionados, é neste artigo de 1991 que Du Bois, no nosso entender, melhor aborda e sistematiza os elementos constitutivos de um bom sistema de transcrição. À semelhança de outros, também Du Bois (1991) e Du Bois et al. (1992, 1993) dão continuidade, no âmbito da transcrição e análise de discurso oral, às ideias de Elinor Ochs, bem como de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, e Gail Jefferson.

<sup>81</sup> A literatura sobre transcrição de discurso oral tem, habitualmente, como finalidade última a análise de fenómenos linguísticos e interacionais no quadro da investigação em Pragmática, Fonologia, Sociolinguística, entre outras áreas. É, por isso, necessária uma visão que parta destes contributos para a sua utilidade pedagógico-didática no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas quando se equaciona uma abordagem através de material autêntico, particularmente no que respeita ao discurso espontâneo.

estabelecidos no subcapítulo 1.1, motiva e justifica a elaboração de um formato específico de transcrição que inclua recursos de representação de fenómenos particulares ao oral espontâneo e informal, transgredindo, por vezes, algumas convenções ortográficas vigentes. Por outro lado, segundo Ramilo e Freitas (2002, p. 57), a utilização de pontuação convencional é desaconselhada se a transcrição tem como finalidade uma análise prosódica, enquanto “[n]os projetos que não se destinam a utilizações tão específicas, contudo, a tendência é para adoptar a pontuação convencional, ainda que com algumas restrições”.

Estas considerações vão ao encontro do que Du Bois (1991, pp. 81-88) define como o princípio da acessibilidade, particularmente no que respeita às orientações para o uso de notação familiar, motivada e de fácil apreensão. Neste sentido, optámos por não sobrecarregar as transcrições com um uso excessivo de notação desconhecida e, conseqüentemente, menos apreensível e intuitiva para os aprendentes, tendo, contudo, mantido em alguns casos uma representação mais próxima da realidade fonética do que das normas ortográficas.

#### **1.4.3.1. Notação da ortografia convencional**

Como se pode observar no anexo 6 (p. 178), as normas de transcrição que definimos contemplam apenas dez categorias, além de um conjunto de interjeições atestadas nos excertos selecionados. Das dez categorias definidas, as primeiras sete coincidem com notação utilizada na ortografia convencional; as restantes três não pertencem ao sistema convencional de escrita (sobreposições, alongamentos vocálicos e alongamentos consonânticos) e serão abordadas, juntamente com um conjunto de seis interjeições, nas secções posteriores. Tendo em conta a familiarização do público-alvo com a notação da ortografia convencional, consideramos que as primeiras sete categorias que definimos permitiram representar os fenómenos mais relevantes da forma mais eficiente, respeitando assim os princípios da acessibilidade (anexo 12, p. 184).

De forma a identificar os participantes, usamos os seus nomes completos antes de cada turno ou retoma deste. Embora esta opção não seja a mais económica, como refere Du Bois et al. (1993, p. 49), “the reader tends to get a more vivid impression of who the

participants are if their utterances are tagged with personal names, which are always memorable”. O nome do interveniente é imediatamente seguido de dois pontos para assinalar o início do enunciado, notação que consideramos intuitiva dado o seu amplo uso literário, bem como a sua habitual presença, com função semelhante, em materiais didáticos.

Tendo em consideração que “[l]a sintaxis coloquial no responde al orden lineal basado principalmente en la sucesión de una serie de constituyentes formales, sino que más bien tales constituyentes se situán estratégicamente a lo largo del discurso en un orden jerárquico semántico-pragmático” (Briz, 1998, p. 40), a opção pelo uso de pontuação convencional em transcrições de COI deve ser orientada pela sua adequação ao género discursivo em apreço. Com efeito, a fim de elaborar uma transcrição ampla o suficiente para captar certos fenómenos discursivos e conversacionais (como as pausas e as interrupções) sem, no entanto, a sobrecarregar com notação desconhecida para representar ou especificar outro tipo informação (como, por exemplo, a duração das pausas ou o contorno entoacional), optámos por adaptar a pontuação convencional à sintaxe coloquial, tanto quanto possível, de forma a que a audição das conversas, quando acompanhada das respetivas transcrições, não perdesse a cadência que lhe é natural em detrimento de um uso mais normativo da pontuação.

A vírgula representa, assim, as pausas discursivas breves, que podem ou não coincidir com as pausas sintáticas. Neste sentido, se o falante não pausou, a pausa não é representada na transcrição, ainda que de acordo com o uso normativo da pontuação essa pausa deva ser assinalada na escrita<sup>82</sup>. Por sua vez, as reticências são usadas para representar pausas discursivas mais longas que provocam uma fragmentação do discurso<sup>83</sup> e que podem ter como motivação o planeamento local do discurso, a interrupção de turno pelo enunciatário, ou ainda a suspensão daquele pelo enunciador, na medida em que certos enunciados, entendidos como suspensos, “presentan un valor

---

<sup>82</sup> A título de exemplo, como se pode constatar no anexo 9 (p. 181 turno 1), não foi assinalada a pausa sintática antes da conjunção “mas”: “Nunca apanhei nenhuma mas a tia Rosa”.

<sup>83</sup> Apesar de termos optado por não representar aspetos prosódicos, dado os fins específicos a que se destinaram as transcrições, o uso de reticências é pertinente para assinalar especificamente estes enunciados, tendo em conta que, como fazem notar Castelo e Frota (2016, p. 146), o padrão entoacional de frases inacabadas é verificável pelo seu habitual contorno ascendente.

ilocutivo completo o, más exactamente, completado por el oyente” (Briz, 1998, p. 41)”.

A alternância entre o uso adaptado de diferentes sinais de pontuação tem como objetivo representar até certo ponto aquilo que Du Bois et al. (1993, p. 53) designam de “transitional continuity”, isto é, “the marking of the degree of continuity that occurs at the transition point between one intonation unit and the next”. Com efeito, pese embora não fazermos uma segmentação de todas as unidades entoacionais, há que estabelecer pontos de transição no continuum discursivo aquando da sua transposição para o formato escrito. Desta forma, o ponto final indica “a class of intonation contours whose transitional continuity is regularly understood as final in a given language”, enquanto a vírgula indica “a class of intonation contours whose transitional continuity is regularly understood as continuing, in a given language” (Du Bois et al., 1993, p. 54). Com uma função muito semelhante à da vírgula, as reticências servem para marcar a continuidade, ou a expectativa desta, quando ocorre uma fragmentação que pode afetar diferentes unidades discursivas em diferentes posições<sup>84</sup>, associada a pausas mais longas comparativamente àquelas representadas pela vírgula. Os restantes sinais de pontuação usados mantêm as suas funções habituais: o ponto de interrogação para assinalar o que comumente se denomina de perguntas, servindo para representar diferentes tipos de atos como pedidos, ordens, sugestões, etc.; e o ponto de exclamação, usado com alguma contenção, no sentido de assinalar “a high ‘booster’ – very roughly, a higher than expected pitch on a word” (Du Bois et al., 1993, p. 58). Por fim, de modo a representar fragmentos indecifráveis do ponto de vista da sua perceção auditiva, recorreremos ao uso de reticências encapsuladas entre parênteses redondos. No entanto, dado o cuidado que tivemos na gravação e seleção de material, este fenómeno só se verifica uma vez e apenas na COI-A.

Estas categorias permitem estabelecer as distinções necessárias no âmbito dos aspetos discursivos do género COI que são importantes para a nossa abordagem didática (cf. princípio 1, anexo 12, p. 184), de forma relativamente acessível para os

---

<sup>84</sup> Conforme se pode verificar através da leitura atenta das transcrições (anexos 9 a 11, pp. 181-183), o uso de reticências foi aplicado de forma mais robusta na transcrição da COI-B, pois sempre que ocorre uma interrupção provocada pela tomada de turno de um interlocutor, a retoma de turno – quando este corresponde a uma continuação do discurso anteriormente interrompido – é igualmente assinalada, no início, com reticências, contrariamente ao que se pode observar na transcrição da COI-A.

aprendentes, dado que a maior parte da notação utilizada corresponde a símbolos já conhecidos da pontuação convencional. Por outro lado, preocupou-nos definir categorias que fossem suficientemente explícitas e gerais (princípios 2 e 3), tendo optado por definir o menor número de categorias possível, pois não seria exequível ter de explicitar todo o sistema para compreender uma transcrição que se concebe como um auxílio de compreensão a um grupo de aprendentes que tem ainda um domínio relativamente instável da língua. Paralelamente, tentámos estabelecer contrastes visíveis entre tipos de informação (cf. princípios 4 e 12, anexo 12, p. 184) que correspondessem também a uma diferença visual considerável na notação escolhida e, por isso, destacámos as reticências entre parênteses das reticências simples, da mesma forma que definimos parênteses retos para assinalar sobreposições ou restringimos o uso de dois pontos para assinalar o início/retoma de turno. Neste sentido, sem perder de vista as máximas de definição de categorias, demos primazia a notação familiar e de fácil apreensão, de acordo com os princípios 5 a 8 da acessibilidade.

Consideramos ainda que esta notação se traduz num sistema robusto, tendo em vista os fins e o uso das transcrições, no sentido em que recorreremos a caracteres amplamente disponíveis. Não obstante haver, atualmente, maior facilidade na preservação da formatação e dos caracteres, esta continua a ser uma preocupação pertinente, no sentido de não usar caracteres que possam perder a sua integridade nas viagens digitais que um mesmo ficheiro pode sofrer e que possam também ser lidos por uma variedade maior de programas. Além disso, como aponta Du Bois (1991, p. 88), a observação da máxima da robustez “instills discipline and discourages a frivolous proliferation of notations, which would make things more complicated for the learner”. A robustez, assim entendida, relaciona-se diretamente com o princípio 14 (cf. máxima da economia, anexo 12, p. 184), que respeitámos de forma a que o sistema incluísse notação estritamente relevante para a facilitação da compreensão do oral (CO) e para a abordagem que faríamos ao género COI. Decidimos, por exemplo, não incluir indicações de risos, gestos e outros sinais que acompanham a IO, de forma a não sobrecarregar as transcrições com informação acessória e simultaneamente prolixa.

No que respeita ainda à máxima da adaptabilidade, não nos detivemos tanto na

questão de conceber uma transcrição ampla que pudesse facilmente ser convertida em estreita e vice-versa (cf. princípio 19, anexo 12, p. 184), uma vez que, apesar de ser possível especificar, por exemplo, a duração das pausas através do que Du Bois (1991, p. 95) propõe, aumentando ou diminuindo o número de pontos nas reticências consoante a sua duração, consideramos que esta não seria uma dimensão relevante, tendo em conta a reduzida duração das amostras, os fins específicos a que a mesma se destinava e o tempo de que dispúnhamos para todo o processo. Da mesma forma, o princípio 23 não se afigura relevante, uma vez que não considerámos a integração das transcrições em qualquer base de dados, não tendo tampouco criado ou recorrido a uma para efeitos de seleção ou análise de corpora.

#### **1.4.3.2. Transcrição de sobreposições**

De forma a assinalar sobreposições de intervenções ou fragmentos discursivos no decorrer da interação, optámos por usar parênteses retos verticalmente alinhados para encapsular o material verbal sobreposto. Este recurso funciona, como refere Du Bois (1991, p. 85), “as a kind of diagrammatic iconicity”, constituindo, assim, um tipo de notação mais acessível, dado que “[t]o the extent that new notations must be introduced which will require learning, it is motivated notations (iconic, mnemonic or internally consistent) that should be learned more quickly” (p. 86); cf. máximas 6 e 7 do anexo 12, p. 184.

A existência de iconicidade nos sistemas de transcrição tem sido também uma preocupação constante no âmbito da investigação em Antropologia Linguística, Análise Conversacional, Pragmática e Sociolinguística, atestada já nos trabalhos de Ochs (1979), Ochs, Jacoby, e Gonzalez (1994), assim como em estudos mais recentes como aqueles desenvolvidos por Antonio Briz e pelo grupo Val.Es.Co<sup>85</sup> (Briz & Grupo Val.Es.Co, 2002). Apesar de consensual entre todos estes investigadores, a utilização de parênteses retos para assinalar sobreposições nas intervenções dos interlocutores não se afigura, porém, uma escolha transversal a todos os sistemas de transcrição, e a forma de

---

<sup>85</sup> Valencia, Español Coloquial.

assinalar este fenómeno varia consideravelmente, existindo mesmo sistemas que não dispõem de notação específica para esse fim. Como se pode constatar na síntese que Ramilo e Freitas (2002, pp. 62-65) fazem sobre seis sistemas de transcrição de textos orais, as normas do GARS<sup>86</sup> e do REDIP<sup>87</sup> estabelecem que as falas sobrepostas devem ser sublinhadas; já o sistema utilizado pelo NERC<sup>88</sup> varia consoante a versão seja a 47 – que não faz uso de notação específica para o fenómeno, mas dá liberdade ao transcritor de o assinalar no formato de um comentário –, ou a 50 – que prevê a marcação do início das sobreposições com um asterisco e o seu final com um cifrão; por sua vez, o NURC<sup>89</sup> e a versão italiana do CHAT<sup>90</sup> recorrem ao uso de parênteses retos para sinalizar sobreposições, havendo uma maior definição de categorias no último, o que permite distinguir entre tipos de sobreposições, conforme estas sejam de falas ou de diálogos.

Mediante estas opções, consideramos o uso de parênteses retos verticalmente alinhados como a escolha que traria mais iconicidade e, por conseguinte, facilidade de apreensão. Atendendo ainda à diversidade tipológica de sobreposições que podem ocorrer no discurso espontâneo, cuja representação extensiva não configura, do nosso ponto de vista, uma dimensão relevante para os fins pedagógico-didáticos das transcrições, optámos por definir apenas uma categoria/notação (contrariamente a sistemas mais complexos, como o já referido CHAT) de forma a não sobrecarregar visualmente a transcrição. Demos, neste sentido, prioridade às máximas decorrentes do princípio de definição de categorias, particularmente no que respeita à definição de categorias que, estabelecendo as distinções que consideramos necessárias, sejam suficientemente explícitas sem deixarem de ser também suficientemente gerais (Du Bois, 1991, pp. 78-81). Contrariamente ao que Du Bois (pp. 89-90) aconselha, não tornámos a representação de sobreposições redundante – e, por conseguinte, mais

---

<sup>86</sup> GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, sob a direção de Claire Blanche-Benveniste).

<sup>87</sup> REDIP (Rede Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa).

<sup>88</sup> NERC-47/NERC-50 (diferentes versões do projeto Network of European Reference Corpora).

<sup>89</sup> NURC (Norma Urbana Culta, projeto de investigação brasileiro sobre a língua falada).

<sup>90</sup> CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts); sistema de transcrição concebido no âmbito do projeto TalkBank, criado por Brian MacWhinney (MacWhinney, 2000).

robusta (cf. princípio 13<sup>91</sup>, anexo 12, p. 184) –, uma vez que a transcrição foi usada primariamente impressa e, ainda que tenhamos disponibilizado uma versão digital, o seu formato .pdf prevenia, desde logo, a possível desformatação do alinhamento dos parênteses.

### 1.4.3.3. Transcrição de alongamentos

Certos fenómenos do discurso oral espontâneo não foram, contudo, representados de acordo com as recomendações que temos vindo a apresentar. Desta forma, optámos pelo uso de “aa” e “mm” para representar alongamentos vocálicos e consonânticos. Em Du Bois et al. (1992, p. 37) é recomendado o uso de “=” para indicar este tipo de alongamentos. O argumento indicado em Du Bois (1991, p. 92-93), emana das máximas decorrentes do princípio da economia, segundo as quais o transcritor deve minimizar notações que representem fenómenos internos à palavra (como os alongamentos vocálicos), usando simultaneamente símbolos de fácil discriminação (cf. máximas 16 e 17, anexo 12, p. 184), nomeadamente caracteres não-alfabéticos. Não obstante estarmos plenamente de acordo com esta linha de pensamento, consideramos que a notação não-alfabética não seria a forma mais adequada para representar alongamentos vocálicos e consonânticos tendo em atenção as finalidades, o contexto, e os destinatários das nossas transcrições. Para aprendentes em níveis iniciais de aprendizagem de língua não materna, consideramos que incluir mais notação desconhecida – além do uso de parenteses retos para assinalar sobreposições – seria arriscado por comprometer a compreensão da leitura. No entanto, a transcrição de alongamentos no interior de palavras só foi feita para a amostra de COI utilizada na segunda intervenção pedagógico-didática, uma vez que esta assentou numa UD que contemplou este fenómeno, contrariamente à unidade desenhada para a primeira

---

<sup>91</sup> O autor sugere a duplicação de parênteses retos quando há duas ou mais sobreposições seguidas, de forma a assegurar que a representação do fenómeno é iconicamente reforçada, evitando assim um contraste frágil (cf. princípio 13, anexo 12, p. 184) que poderia perder-se caso o ficheiro de transcrição fosse digitalmente manipulado ou movido pelos utilizadores. Na atualidade, e atendendo ao uso efetivo a que se destinaram as nossas transcrições, podemos considerar algo datada esta preocupação; no entanto ela revela-se importantíssima noutros contextos de utilização (como bases de dados, partilha de ficheiros editáveis entre colaboradores de uma transcrição em progresso, etc.).

intervenção<sup>92</sup>.

#### 1.4.3.4. Transcrição de interjeições e ideofones

O anexo 6 (p. 178) contempla ainda a notação usada na transcrição de um total de cinco interjeições e respetivas funções. Apesar de as interjeições não terem sido sempre alvo de tratamento explícito durante as unidades letivas (UL), considerámos necessário pensar em formas adequadas e coerentes de as representar. A razão para considerarmos duas entradas com uma representação muito semelhante (“ah!” e “ah”) deveu-se ao facto de as mesmas, sendo muito semelhantes na sua forma e função, poderem ser fonicamente distinguidas pelo seu padrão entoacional, assinalado na escrita com um ponto de exclamação que representa um tom ascendente em “ah!”<sup>93</sup> face a um tom descendente em “ah”.

A transcrição de interjeições pode colocar algumas dúvidas, sobretudo quando o som não encontra correspondente gráfico atestado no dicionário. Na síntese que Ramilo e Freitas (2002, p. 65-66) fazem sobre vários sistemas já aqui referidos, constata-se que apenas o NERC (versões 47 e 50) e a versão italiana do CHAT apresentam, com algum detalhe, tabelas para interjeições e onomatopeias, acompanhadas de descrições fonéticas e/ou semânticas; o projeto NURC apresenta uma tabela com oito elementos sem qualquer descrição, enquanto o GARS e o REDIP não apresentam nenhuma descrição para as representações de que fazem uso, seguindo a grafia atestada nos dicionários. No caso das nossas transcrições, seguimos as normas convencionais da escrita, uma vez que todas as interjeições audíveis nos excertos selecionados se encontram atestadas em dicionário, como se pode ver nas descrições lexicográficas do anexo 13 (p. 185), extraídas do Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa da Porto Editora. Há ainda que

---

<sup>92</sup> A transcrição da amostra utilizada na primeira intervenção pedagógico-didática incluiu apenas a representação de dois alongamentos vocálicos em pausas preenchidas, ilustrativas do planeamento discursivo local e característico do discurso espontâneo.

<sup>93</sup> Propriedade que contribui, do nosso ponto de vista, para a construção do valor intensificador desta interjeição, ligado à expressão de modalidade apreciativa por parte do interlocutor.

referir a presença de um ideofone<sup>94</sup> na amostra de COI utilizada na primeira intervenção. Trata-se do som grafado como “páá” e representa, como se pode verificar através da leitura do turno 17 no anexo 9 (p. 181), a ideia de receber uma bofetada (referida pela interlocutora como “estalada”), veiculada metaforicamente como alusão ao efeito de embriaguez provocado pelo consumo excessivo de álcool.

Com a breve apresentação das normas de transcrição que estabelecemos baseadas nas recomendações e nos sistemas de transcrição propostos por Du Bois (1991) e Briz e Grupo Val.Es.Co (2002), entre outros, esperamos ter cumprido o objetivo de explicitar os princípios subjacentes à definição de categorias a que procedemos, bem como à sua operacionalização. Por um lado, destacamos o potencial da ortografia convencional e, por outro, as suas limitações, sobretudo quando se faz necessário transpor para a escrita determinadas características da oralidade em geral e do género COI em particular. Para o âmbito específico do presente trabalho, demos prioridade à simplicidade, ao facilitamento da compreensão e à legibilidade da transcrição. Da mesma forma, diversos aspetos interacionais não-verbais, prosódicos e discursivos poderiam ter acompanhado as transcrições; a decisão de não o fazer assentou na gestão do tempo disponível para a implementação das unidades didáticas e no nível de proficiência dos aprendentes, dois fatores fundamentais que exigem uma delimitação rigorosa de temas e atividades mediante um maior controlo da quantidade de informação extralinguística (e metalinguística) disponibilizada ao público-alvo das intervenções pedagógico-didáticas.

---

<sup>94</sup> Segundo Doke (1935, p. 118), os ideofones podem ser definidos como “[a] vivid representation of an idea in sound. A word, often onomatopoeic, which describes a predicate, qualificative or adverb in respect to manner, colour, sound, smell, action, state or intensity”. Neste sentido, o ideofone diferencia-se da onomatopeia strictu sensu, cuja função é representar fenómenos naturais exclusivamente sonoros (o som de um cuco ou do bater de uma porta, por exemplo) e da interjeição – termo que, do nosso ponto de vista, poderá ser reservado para designar expressões através das quais o falante exprime sensações, sentimentos ou reações (como espanto, alegria, dor, admiração, chamamento, etc.) e que servem também para veicular as atitudes do mesmo face ao dito (concordância, discordância, manutenção da atenção do interlocutor, etc.), modalizando, intensificando ou atenuando os seus atos de fala. Com efeito, uma breve análise a algumas palavras categorizadas lexicograficamente como interjeições permite concluir que estas atuam como partículas discursivas, encontrando-se, algumas delas, já estudadas sob esse ponto de vista, como é, por exemplo, o caso de “ah” e “eh” para o espanhol (cf. Briz, Pons, & Portolés, 2008; Vázquez, 2008). Para estudos funcionais e tipológicos sobre ideofones em várias línguas, ver Voeltz e Kilian-Hatz (2001); para uma discussão sobre os termos e conceitos relacionados com ideofones de um ponto de vista historiográfico, ver Meier (1999).

#### 1.4.3.5. Graus de oralização e diferenças de formatação

Embora tenhamos mantido a mesma definição de categorias em ambas as transcrições, a leitura atenta destas evidencia, desde logo, algumas diferenças ao nível de desvios da ortografia convencional, da representação do continuum sonoro característico da modalidade oral (sobretudo quando acompanhada do tom informal), bem como ao nível da formatação usada. Neste sentido, além de algumas evoluções mencionadas nas secções anteriores, oriundas da reflexão inerente à evolução do processo de transcrição da COI-A para a COI-B, há ainda alguns aspetos merecedores de atenção.

Como se pode observar pela leitura dos anexos 9, 10 e 11 (pp. 181-183), a transcrição da COI-A apresenta um grau de oralização menor comparativamente à transcrição da COI-B. Enquanto a primeira apresenta alguns desvios da ortografia convencional para representar alongamentos vocálicos, a segunda apresenta, também, alongamentos consonânticos, supressões e ligações fonéticas típicas do género COI, assim como uma representação da variedade dialetal setentrional dos participantes através de uma adaptação da ortografia convencional aos sons efetivamente produzidos, isto é, de uma maior correspondência grafofonémica.

Ao nível da formatação, a transcrição da COI-A apresenta uma formatação homogénea, contrariamente à COI-B, onde se pode ver algumas expressões, recicladas posteriormente para uma atividade de IO, destacadas a negrito. As opções de estilo devem ser ponderadas através da observação atenta de dois princípios. Por um lado, como explica Du Bois (1991, p. 89) no âmbito do princípio 11 (cf. máxima da robustez, anexo 12, p. 184) “one should avoid using notational resources which are not standardly represented across platforms, such as boldface, italics, underlining special fonts ... as the sole marker of crucial contrasts between transcriptional categories”. Por outro, do ponto de vista da adaptabilidade (cf. princípio 21), verificando-se uma necessidade em salientar determinadas características no decorrer do discurso, recursos como negrito, itálico, sublinhado, etc. poderão ser usados para efeitos de apresentação, uma vez que “highlighting is primarily a matter of display within a limited, controlled context such as a printed article” (Du Bois, p. 96).

No que respeita ao estilo de indexação da informação, recorreremos à numeração dos turnos que se sucedem na conversação. Tendo em consideração que as transcrições não foram concebidas para finalidades de análise prosódica, decidimos não indexar cada unidade entoacional, contrariamente ao que aconselha Du Bois (1991, p. 96) a respeito da máxima da adaptabilidade (cf. princípio 22, anexo 12, p. 184). Durante o planeamento das propostas didáticas, antecipámos que seria pragmaticamente mais eficaz contextualizar determinado segmento discursivo no bloco de turno em que o mesmo se integra, não tendo posteriormente, aquando da implementação das propostas, detetado qualquer indício contrário.

As diferenças assinaladas entre ambas as transcrições, com uma escrita muito representativa da oralidade na transcrição da COI-B, motivaram ainda a elaboração de mais duas versões da transcrição desta conversa. Trata-se de uma versão que respeita totalmente as normas da ortografia convencional (reproduzida no anexo 14, p. 186) e de uma versão que, além de respeitar igualmente convenções da escrita normativa, se apresenta como menos informal, tendo para esse efeito sido alterada no conteúdo, deixando, assim, de corresponder ao excerto inicialmente transcrito, conforme se pode atestar pela leitura do anexo 15 (p. 187). As decisões que estiveram na origem das diferenças fundamentais entre as transcrições decorrem do próprio percurso de investigação-ação, da contínua reflexão e análise da prática letiva e serão, como tal, abordadas detalhadamente no próximo capítulo.

### **1.5. Competência(s) Comunicativa(s) e materiais autênticos**

No âmbito da problematização dos conceitos de *competência* e *performance* tal como definidos por Chomsky (1965), Hymes (1972b) introduz o conceito de *competência comunicativa* (CC), argumentando em torno da ideia segundo a qual “[a] model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life” (Hymes, 1972b, p. 278). Com este conceito de CC – entendido como sendo “dependent upon both (tacit) *knowledge* and ability for *use*” (Hymes, p. 282) – Hymes integra a noção de competência (no sentido generativista de Chomsky) e expande-a, de forma a incluir não só a componente gramatical (sintática, lexical, semântica,

fonológica), mas também a dimensão do *uso* – tomado não no sentido de “actual performance” mas no sentido de “(underlying) models/rules of performance” (Hymes, p. 280), e mostrando como ambas (competência gramatical e de uso) pertencem à matriz do desenvolvimento da aquisição de uma LM<sup>95</sup>. O aprofundamento deste conceito – inicialmente proposto por Hymes e, mais tarde, desenvolvido por Canale e Swain (1980) e Canale (1983) na área do ensino-aprendizagem de LE<sup>96</sup> – contribuiu para o estabelecimento da Abordagem Comunicativa ao Ensino de Línguas (AC) que, por sua vez, colocou no centro da didática e pedagogia de LE/LS a habilidade de usar a língua em situações reais de comunicação como objetivo último do ensino-aprendizagem de línguas, contrariamente ao que pressupunham os métodos tradicionais, como o audiolingual ou a gramática-tradução. Como permite antever a sua denominação, a AC não corresponde a um método de ensino, senão a uma abordagem, no sentido em que “there is some variation in the specific techniques to be employed even though they are all informed by the same general view of language and language learning” (Ellis, 2012, pp. 72-73)<sup>97</sup>. Na esteira dos modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983) – que desdobram a CC, basicamente, em quatro subcompetências: a gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica – vários outros modelos foram desenvolvidos, de entre os quais se destacam os de Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996) e de Celce-Murcia, Dörnyei, e Thurrell (1995). Não é, deste modo, recente a necessidade que a investigação em áreas que se debruçam sobre a linguagem vem assumindo relativamente à consideração de uma competência

---

<sup>95</sup> Nas palavras de Hymes (1972b, p. 279): “[t]he acquisition of competence for use, indeed, can be stated in the same terms as acquisition of competence for grammar. Within the developmental matrix in which knowledge of the sentences of a language is acquired, children also acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used. From a finite set of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community, which they employ, like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life”.

<sup>96</sup> E também o desenvolvimento das investigações no âmbito de áreas como a Antropologia, Sociologia, Sociolinguística e Pragmática, como delineado no subcapítulo 1.3.1.

<sup>97</sup> Como faz notar Ellis (2012) – que apresenta (p. 52) um conjunto de argumentos contra a adesão a um método (qualquer que seja) no ensino-aprendizagem de LE/LS –, “it is probably true that in most teaching situations, teachers no longer attempt to implement a particular method but opt instead for a varied, eclectic approach that is adapted to the needs of the particular students they are teaching” (p. 72).

pragmática. Chomsky (1980, p. 7) reconhece que, a par da competência grammatical<sup>98</sup>, havia que se considerar uma competência pragmática como aquela que “underlies the ability to use such knowledge [o da competência gramatical] along with the conceptual system to achieve certain ends or purposes” fazendo notar ainda que “[i]t might be that pragmatic competence is characterized by a certain system of constitutive rules represented in the mind, as has been suggested in a number of studies”. Do mesmo modo, no âmbito da Neurolinguística, Paradis (1998), no seu artigo intitulado *The Other Side of Language: Pragmatic Competence*, alerta para, no uso regular da linguagem, ser necessário considerar uma gramática do discurso que inclua fenómenos dependentes do contexto, como, por exemplo, regras de pressuposição e de inferência. A isto, Paradis (p. 1) acrescenta ainda que “[s]ociolinguistic rules, which determine the appropriate choice among the various possible structures available in linguistic competence, are equally necessary”.

Nos diversos modelos de CC anteriormente mencionados, é, de modo geral, feita uma distinção entre subcompetências linguísticas (ou gramatical) e sociolinguísticas (relacionadas com o uso da língua)<sup>99</sup>. A evolução dos modelos deu-se no sentido de especializar cada subcompetência e explorar a articulação entre todas elas. Deste modo, em Canale e Swain (1980), a subcompetência sociolinguística engloba as regras socioculturais de uso e regras de discurso, cujo conhecimento é fundamental “in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker’s intention” (p. 30); em Canale (1983) a competência sociolinguística passa a incluir apenas as regras

---

<sup>98</sup> Definida como “the cognitive state that encompasses all those aspects of form and meaning and their relation, including underlying structures that enter into that relation, which are properly assigned to the specific subsystem of the human mind that relates representations of form and meaning” (Chomsky, 1980, p. 7). Como aponta Green (2007, p. 407), apesar de a gramática generativa reconhecer, desde os anos 60, que a aceitabilidade das frases depende das intenções referenciais e predicativas imputadas ao falante, “this fact has not always been represented in those baldly pragmatic terms; for a long time it was (and in some quarters still is) socially or tactically unwise to refer to speakers’ mental states in describing syntactic knowledge”.

<sup>99</sup> E, ainda, a subcompetência estratégica, que pode ser brevemente definida como “the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies which enhance the efficiency of communication and, where necessary, enable the learner to overcome difficulties when communication breakdowns occur” (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995, p. 7).

socioculturais de uso da língua e autonomiza-se a competência discursiva, que “concerns the mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres” (p. 9). Bachman (1990, pp. 84-87) designa a CC de “competência de língua” e inclui explicitamente a subcompetência pragmática (que subdivide em ilocutiva e sociolinguística) e que se opõe à competência organizacional<sup>100</sup> (que inclui a gramatical e a textual). No modelo de CC de Celce-Murcia et al. (1995, p. 10) mantém-se a noção de subcompetência discursiva, agora perspectivada como nuclear e articulada numa relação bicondicional com as subcompetências sociocultural, linguística e acional<sup>101</sup>. De todos, é este o modelo que mais importância atribui à competência discursiva – entendida como aquela “where the bottom-up lexico-grammatical microlevel intersects with the top-down signals of the macrolevel of communicative intent and sociocultural context to express attitudes and messages, and to create texts” (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, p. 13) – e às suas interseções com as restantes subcompetências, atribuindo-lhe um lugar central, decorrente de uma maior especificação da subcompetência sociolinguística, que se revê, neste modelo, na subcompetência acional<sup>102</sup> – entendida “as competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary

---

<sup>100</sup> Como explica Bachman (1990, p. 89), as habilidades das subcompetências gramatical e textual “pertain to the organization of the linguistic signals that are used in communication, and how these signals are used to refer to persons, objects, ideas, and feelings. That is, they concern the relationships among signs and their referents” enquanto à subcompetência pragmática pertencem “the relationships between these signs and referents on the one hand, and the language *users* and the *context* of communication, on the other”. Esta divisão entre competências organizacionais e pragmáticas mantém-se em Bachman e Palmer (1996) com algumas modificações nas componentes que as integram, nomeadamente a integração, na subcompetência pragmática, das componentes de conhecimento lexical, funcional e sociocultural e a adição de uma subcompetência autónoma de estratégias cognitivas – equiparada à competência estratégica de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

<sup>101</sup> A subcompetência estratégica está também presente neste modelo e relaciona-se com a acional na descrição da suas componentes (Celce-Murcia et al., 1995, pp. 22, 28), de tal forma que os autores afirmam que “communication strategy training – some of which will overlap with training in actional competence objectives such as apologies and requests – can have a place in language teaching syllabi” (p. 29).

<sup>102</sup> Como referem Celce-Murcia et al. (p. 10), “the main tendency underlying the model's progress has been to elaborate sociolinguistic competence. First Canale (1983) separated discourse competence from it, and our model further narrows sociolinguistic competence by specifying actional competence in its own right” – uma tendência, segundo os autores, entendida à luz de uma perspectiva histórica do conceito de CC, segundo a qual “originally the sociolinguistic dimension of language proficiency was associated with everything that was missing from linguistic competence”.

force (speech acts and speech act sets)” (p. 17). De modo geral, nenhum destes modelos se apresenta livre de limitações quer de natureza teórica, quer de natureza operacional, colocando-se sempre a questão – sobretudo nos modelos em que há maior especialização de competências – sobre o que deverá caber, efetivamente, no escopo de cada uma das componentes (i.e., definir concretamente, por exemplo, aquilo que diz respeito à competência pragmática, sociocultural, ou, ainda, pragmalinguística (cf. Blum-Kulka, 1991), etc. – e de que forma estas se articulam para a aquisição/aprendizagem da CC. A influência destas perspectivas estender-se-ia aos documentos orientadores do Conselho da Europa, como o *Threshold 1990* de van Ek e Trim (1991) ou o próprio QECR, que apresenta um desdobramento das designadas “competências comunicativas em língua” em subcompetências de natureza linguística, sociolinguística, e pragmática (Conselho da Europa, 2001, p. 156), cada uma delas subdividida em subcompetências progressivamente especializadas na vertente léxico-gramatical, por um lado e, por outro, na dimensão do uso da língua. Efetivamente, esta divisão distancia a pragmática (onde se inclui a subcompetência discursiva) e a sociolinguística das restantes competências estritamente linguísticas – posição, aliás, assumida em modelos generativistas da linguagem e rejeitada em modelos construtivistas –, distanciando-se de modelos de CC como os de Celce-Murcia et al. (1995). Sendo esta uma questão importante para uma qualquer conceção de língua e, por conseguinte, de ensino-aprendizagem da mesma, não cabe aqui debatê-la epistemologicamente, senão reunir contributos teórico-práticos que a investigação nas áreas da Sociolinguística e da Pragmática, enquanto subdisciplinas das ciências da linguagem, acrescentam ao estudo de uma dada língua e que, conseqüentemente, não devem ser descartados no âmbito do ensino-aprendizagem da mesma. Deste modo, para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, o estudo da gramática de uma língua não deve ser separado do seu uso, independentemente do modelo teórico (estruturalista, generativo, construtivista, cognitivista, etc.) que se avalie como mais adequado para descrever uma língua em particular ou explicar as propriedades da linguagem verbal humana em geral, em termos do seu processamento e produção. A função comunicativa, primordial no uso de uma língua, implica a consideração de competências de natureza

discursiva que devem ser tidas em conta no ensino-aprendizagem, a par de todas as outras competências gerais (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 31-34) e linguísticas (no sentido estrito de subcompetências sintáticas, lexicais, semânticas e fonológicas), pelo que é fundamental pensar o ensino de uma língua não materna como um processo que inclui também o ensino-aprendizagem de géneros discursivos próprios, com modos de comunicar e agir na língua distintos, pois distintas são também as situações para os seus usos – ou, como sugerem Celce-Murcia et al. (1995, p. 21): “[t]he key, then, to developing student awareness of language functions and speech acts is to present them in larger pragmatic contexts for interpretation and to emphasize their situational constraints”. No entanto, como nota Bardovi-Harlig (2013, p. 73), apesar de haver já uma grande ênfase na conversação e na simulação de conversação, esta restringe-se sobretudo ao conhecimento pragmático implícito, uma vez que não há tradição de ensino explícito da pragmática tal como há de gramática. Não havendo essa tradição, como a autora refere, há, contudo, evidência desde há já tempo considerável, como apontam Kasper e Rose (2002, p. 273) na revisão científica que fazem, de que é preferível combinar a instrução explícita com oportunidades de prática para obter melhores resultados<sup>103</sup>, tendo em consideração que “most aspects of L2 pragmatics are indeed teachable” e que “instructional intervention is more beneficial than no instruction specifically targeted on pragmatics”.

A AC ao ensino de línguas pressupõe, assim, a preocupação não só com a realidade estritamente linguística, mas também com a realidade extralinguística onde as trocas linguísticas são produzidas e, na sequência do seu surgimento, como afirma Nunan (2004) a este respeito:

The basic insight that language can be thought of as a tool for communication rather than as sets of phonological, grammatical and lexical items to be

---

<sup>103</sup> Salvar-se, no entanto, que a instrução explícita sobre estas questões, embora necessária e desejável, deve ser pensada – como qualquer outra decisão pedagógico-didática – mediante uma avaliação do perfil dos aprendentes (que contemple não só o seu historial linguístico, mas também as suas principais dificuldades e expectativas na aprendizagem), assim como do ambiente de ensino-aprendizagem e os objetivos (do curso e dos aprendentes).

memorized led to the notion of developing different learning programs to reflect the different communicative needs of disparate groups of learners. No longer was it necessary to teach an item simply because it is ‘there’ in the language. (p. 7).

Pese embora a sua popularização e expansão, a AC não está isenta de críticas<sup>104</sup>. A título de exemplo, veja-se Bax (2003) que, num artigo radicalmente intitulado *The end of CLA*<sup>105</sup>: *a context approach to language teaching*, tece duras críticas à AC no que se refere especificamente à desconsideração de fatores contextuais relativos ao processo de ensino-aprendizagem. A caracterização da “abordagem contextual” que Bax (2003) apresenta é a seguinte:

The first priority is the learning context, and the first step is to identify key aspects of that context before deciding what and how to teach in any given class. This will include an understanding of individual students and their learning needs, wants, styles, and strategies ... as well as the coursebook, local conditions, the classroom culture, school culture, national culture, and so on, as far as is possible at the time of teaching. (p. 285)

Contudo, quer na literatura da área, quer no trabalho específico que aqui se apresenta, como procuraremos demonstrar no próximo capítulo, a maioria dos fatores contextuais que Bax (2003) aponta como falhas por omissão na AC foram efetivamente considerados, tal como na síntese feita por Nunan (2004: appendix A) – replicada no anexo 16 (p. 188) –, particularmente no que se refere à teoria da aprendizagem, aos objetivos e tipos de atividades, e ao lugar do professor, aprendente e materiais didáticos.

---

<sup>104</sup> Também Nunan (2004, p. 7) não deixa de apontar esta dimensão, salvaguardando que “[a] great deal has been said and written about CLT [communicative language approach] in the last 30 years, and it is sometimes assumed that the approach is a unitary one, whereas in reality it consists of a family of approaches”.

<sup>105</sup> Communicative Language Approach.

Como afirma Nunan (p. 10), “[t]ask-based language teaching represents a realization of this philosophy [a AC] at the levels of syllabus design and methodology”. Neste sentido, as PD que implementámos estão organizadas em torno do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)<sup>106</sup>, tendo por base o desenvolvimento de competências comunicativas através da abordagem ao género COI. O meio para atingir esse objetivo são as atividades de compreensão oral que precedem a tarefa comunicativa de IO realizada por meio da simulação de uma COI (o que constitui, em si, simultaneamente um fim e um meio para o desenvolvimento das CC). A tarefa no contexto do ELBT pode ser sucintamente definida como um plano de trabalho que envolve, primariamente, o foco no significado<sup>107</sup>, assim como o uso de processos de uso da língua relacionados com o mundo real, tendo uma finalidade comunicativa claramente definida (Ellis 2003, pp. 9-10).

Tanto a AC em geral, como o ELBT em particular, preconizam a utilização de material autêntico<sup>108</sup>. Na relativização do conceito de autenticidade, Breen (1985) debate quatro perspetivas: a autenticidade do texto como input, a autenticidade subjetiva (i.e., dependente da interpretação) do aprendente sobre a autenticidade do input, a autenticidade das tarefas e a autenticidade da própria situação social em sala de aula, concluindo que as escolhas sobre que textos serão mais autênticos para os aprendentes e a seleção de tarefas que melhor propiciem as finalidades específicas da aprendizagem dependem da colocação da questão da autenticidade sob estes quatro pontos de vista ao

---

<sup>106</sup> Novamente, não se trata de um método, mas de uma abordagem, popularizada por Prabhu (1987), ao ensino-aprendizagem de línguas ou, mais concretamente, da operacionalização dos pressupostos da AC. Para uma síntese historiográfica sobre o ELBT, veja-se Ellis (2018).

<sup>107</sup> Como definira já Prabhu (1987, p. 28), as atividades focadas no significado são aquelas “in which learners are occupied with understanding, extending (e.g. through reasoning), or conveying meaning, and cope with language forms as demanded by that process. Attention to language forms is thus not intentional but incidental to perceiving, expressing, and organizing meaning”. A questão do foco no significado vs. o foco na forma tem sido central para a definição de tarefa e para a própria investigação em aquisição/aprendizagem de LE/LS, relacionando-se com aplicações mais ou menos radicais das abordagens por tarefas ao ensino de línguas. As PD que desenhamos neste estudo incluem atividades de receção e interação que, além do foco no significado, apresentam também o foco na forma, pelo que, nesse sentido, podemos afirmar que nos encontramos numa abordagem de nível intermédio – uma abordagem suportada por tarefas (cf. Bygate, 2016 e Bygate, Norris, & Branden, 2015).

<sup>108</sup> Que pode ser amplamente definido – como referido no subcapítulo 1.1 – como qualquer material que não tenha sido especificamente concebido para fins didáticos (Nunan, 1989, p. 54). Para uma síntese de propostas de ELBT no âmbito da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de PLS no nível A2, veja-se Matos (2018, pp. 53-60).

longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (pp. 68-69). Em termos do texto, e conforme mostrámos no subcapítulo 1.4, optámos pelo discurso espontâneo entre falantes nativos da variedade linguística usada na área onde decorreram as UL, não só como forma de testar o uso deste tipo de material em níveis iniciais, mas acima de tudo porque, como indica Duarte (2015, p. 60), o potencial de motivação, a facilidade em recuperar o contexto comunicativo e enunciativo nos textos reais – particularmente importante dado que, como referem Cavalcante & Marcuschi (2007, p. 132), “[a] aprendizagem do gênero propõe deslocamento da atividade meramente modelar para aquelas atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real” –, assim como a promoção de um estudo da gramática em contextos mais naturais se afiguram como vantagens associadas à utilização deste tipo de material face a material não autêntico. Também no que respeita à planificação de atividades de interação, procurámos reservar momentos para a autenticidade, partilhando da assunção de Breen (1985, p. 68) quando afirma que “genuine communication during learning and meta-communication about learning and about the language are likely to help the learner to learn”, particularmente através da criação de momentos de aprendizagem cooperativa, de oportunidades para a negociação de sentido pelos aprendentes durante a preparação dos jogos de papéis e, adicionalmente, através da natureza reflexiva, metalinguística e metacognitiva de algumas atividades<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Cujas importância e extensão variam consoante as PD e a sua implementação.

## Capítulo 2 – Abordagem pedagógico-didática ao género COI

Terminada a exposição e discussão das principais linhas teóricas que orientaram este trabalho, passamos à descrição da abordagem pedagógico-didática que adotamos para o ensino-aprendizagem do género COI nos níveis A1.2 e A2. Começaremos por contextualizar o estudo de caso, apresentar a metodologia a que recorreremos e caracterizar o público-alvo para, posteriormente, descrever as intervenções pedagógicas que realizámos através da implementação de duas propostas didáticas (PD) e analisar os resultados das mesmas.

### 2.1. Apresentação do estudo de caso

O presente estudo de caso foi realizado no decorrer do estágio pedagógico, por sua vez inserido no Curso Anual de Português para Estrangeiros<sup>110</sup> da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2016-2017 e supervisionado pela docente responsável pelas turmas onde intervimos, a Professora Doutora Ângela Carvalho. As PD que elaborámos foram implementadas em quatro turmas, nos níveis A1.2 e A2, ao longo de dois semestres no ano de 2017.

No primeiro semestre, realizámos duas intervenções pedagógicas, constituídas por duas unidades letivas (UL): uma na turma T1-A1.2<sup>111</sup>, (de nível A1.2), no dia 16 de janeiro, entre as 10h30 e as 12h30, e outra na turma T1-A2, (de nível A2), no dia 12 de janeiro, entre as 17h30 e as 19h30, num total de duas horas letivas para cada turma,

---

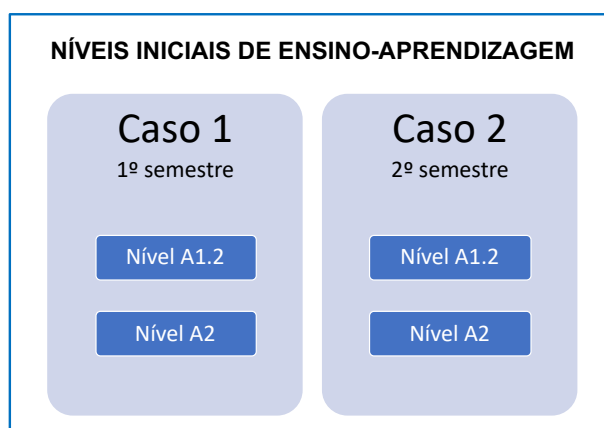
<sup>110</sup> O referido curso enquadra-se na área de formação contínua, destina-se a cidadãos estrangeiros de idade igual ou superior a 16 anos e divide-se em dois semestres autónomos com 60 horas letivas cada (com duas UL semanais de 2h cada), contemplando um total de 12 níveis de proficiência (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2) em conformidade com os níveis de referência indicados pelo Conselho da Europa (2001). O nível A1.1 destina-se a alunos que estejam a iniciar-se na aprendizagem de português, cuja língua materna não seja o espanhol, o italiano ou o romeno e que não tenham elevada proficiência em nenhuma destas línguas. Por sua vez, o nível A1.2 destina-se exclusivamente a falantes nativos de espanhol, italiano ou, no caso de outras línguas maternas, a alunos que sejam muito proficientes em pelo menos uma dessas línguas, a alunos que tenham completado o nível A1.1, ou aos que tenham conhecimento equivalente ao nível A1.1 completo e comprovado através de um teste diagnóstico. O primeiro semestre inicia-se em outubro e termina em fevereiro e o segundo semestre tem início em fevereiro e termina em junho.

<sup>111</sup> As identificações das turmas apresentadas correspondem a designações fictícias, de forma a proteger o anonimato dos indivíduos que compõem os grupos.

onde implementámos a PD I. No segundo semestre, implementámos uma nova PD junto de duas novas turmas, que consistiu em quatro UL: duas na turma T2-A1.2, (de nível A1.2), nos dias 20 e 24 de abril, e outras duas UL na turma T2-A2, (de nível A2), nos dias 28 de abril e 2 de maio, todas elas entre as 10h30 e as 13h00 (com um intervalo de 10 minutos), totalizando cinco horas letivas para cada turma.

### 2.1.1. Metodologia e desenho de investigação

Tendo em consideração as finalidades e as questões iniciais de investigação enunciadas no início deste trabalho, desenhámos um estudo de caso múltiplo incorporado, de natureza exploratória e descritiva, com quatro subunidades de análise que correspondem às quatro intervenções pedagógico-didáticas realizadas de forma a implementar uma PD em cada semestre nos níveis iniciais de ensino-aprendizagem.

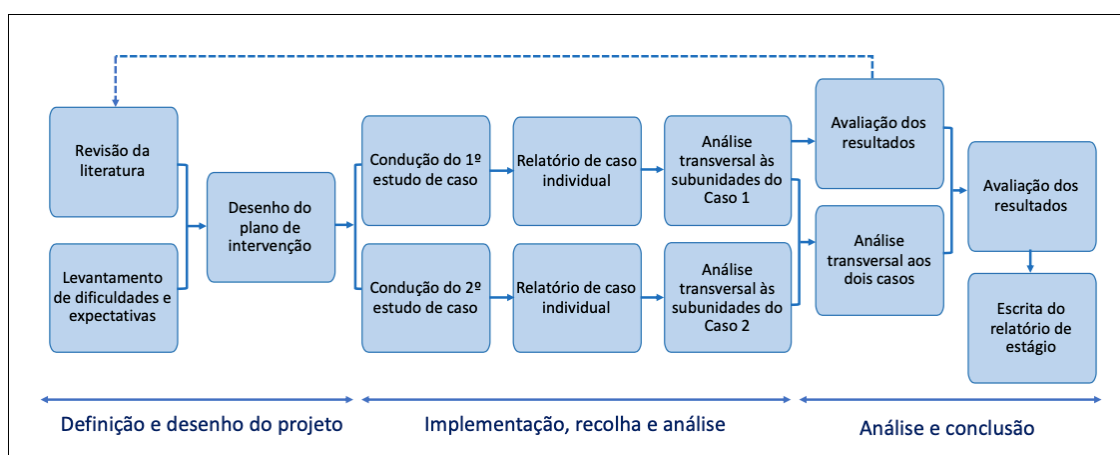


**Figura 1.** Estudo de caso múltiplo incorporado

Yin (2014, p. 2) recomenda o estudo de caso como metodologia preferencial em situações onde “(1) the main research questions are ‘how’ or ‘why’ questions; (2) a researcher has little or no control over behavioral events; and (3) the focus of study is a contemporary (as opposed to entirely historical) phenomenon”. Neste sentido, consideramos o estudo de caso como a metodologia mais adequada tendo não só em conta as questões e as finalidades que nortearam esta investigação e o contexto onde a mesma se desenvolveu, como também as vantagens que esta metodologia oferece

mediante “its applicability to real life, contemporary, human situations and its public accessibility through written reports” (Dooley, 2002, p. 344). O cariz descritivo deste estudo reside na necessidade em descrever amplamente o processo de implementação de duas PD e da recolha de dados que estas possibilitaram, de forma a encontrar padrões ou tendências transversais aos casos, porém sem a sofisticação que exige o estabelecimento de relações causais típicas dos estudos explanatórios. Tendo em conta que as fronteiras entre tipos de estudos nem sempre são bem delimitadas, “[d]escriptive case studies can also be exploratory if there is little existing research on the topic” (Burton, 2000, p. 218). Neste sentido, esta investigação possui também uma dimensão exploratória, dado que: i) o estudo da abordagem ao género COI com recurso a material autêntico de discurso espontâneo não está sistematizado em níveis iniciais de ensino-aprendizagem, ii) seguimos, como se verá adiante, um processo iterativo decorrente da prática reflexiva, que pressupôs uma fase de revisão da implementação e das próprias questões de investigação, e iii) procedemos, previamente à definição das questões iniciais e das finalidades do estudo, a uma recolha de dados sobre os casos (Yin, 2003, p. 6), nomeadamente através de questionários com questões de resposta aberta enquanto estratégia favorável à exploração (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014, p. 184).

O desenho de investigação que elaborámos é fundamentalmente constituído, como se pode observar na fig. 2, por três fases que se desdobram nas 10 etapas detalhadamente descritas no anexo 17 (p. 189).



**Figura 2.** Desenho de investigação

Num primeiro momento, definimos o nosso projeto com base na revisão da literatura e no conhecimento do contexto onde iríamos atuar. A recolha de dados através de um inquérito por questionário (disponibilizado pela professora regente no início de cada semestre e reproduzido no anexo 18 (p. 191) e a observação direta<sup>112</sup> permitiram-nos obter um perfil das turmas e fazer um levantamento das principais dificuldades dos aprendentes, bem como das suas expectativas para o curso. Tal possibilitou o desenho de um plano de intervenção especificamente destinado ao contexto e ancorado na PD I. A partir desse momento, pudemos então passar à segunda fase e conduzir o primeiro estudo de caso, através da implementação da nossa proposta numa unidade letiva (UL) em cada turma do primeiro semestre. Esta fase de implementação, recolha e análise corresponde às etapas 1 a 4 do anexo 17 (p. 189). Segue-se a avaliação dos resultados, na ótica de uma apreciação e reflexão da intervenção face às questões e aos objetivos da investigação. Esta apreciação leva-nos ao início do processo, confrontando a primeira experiência com as proposições teóricas da investigação. Perante novas turmas, há que fazer novamente uma recolha preliminar de dados sobre o público-alvo, necessária para a adequação da PD II ao contexto de ensino-aprendizagem no segundo semestre. Após a recolha e análise dos dados referentes à condução do segundo estudo de caso, pudemos finalmente fazer uma análise transversal às intervenções realizadas nas quatro turmas e proceder à avaliação dos resultados em ambos os semestres (etapas 10 e 11 do anexo 17), processo que culmina na escrita do presente trabalho.

O desenho de investigação representado na fig. 2 reflete também o nosso recurso à investigação-ação, nomeadamente no âmbito da “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et. al, 2009, p. 360).

---

<sup>112</sup> Até à data da realização das intervenções pedagógico-didáticas, observámos o seguinte conjunto de unidades letivas: 18 UL no nível A1.2 e 21 UL no nível A2 do primeiro semestre; nove UL no nível A1.2 e 10 UL no nível A2 do segundo semestre. O tipo de observação direta efetuado foi maioritariamente não participante, havendo alguns momentos de observação participante, durante as UL da professora regente, como forma de estabelecer as primeiras interações com os aprendentes no âmbito da realização do estágio pedagógico, através de um contacto de monitorização dos mesmos aquando da realização de exercícios e atividades durante os quais pudessem ter dúvidas ou dificuldades.

A conceção de *action research*, termo cunhado por Lewin (1946) e concisamente definido em Ellis (2012, p. 27) como “a form of self-reflective enquiry undertaken by practitioners in their own contexts of action.... intended to lead to improvement in the practice of some professional activity”, traduz-se em modelos de investigação teórico-prática – habitualmente representados de forma cíclica (Kemmis, 1980, p. 5; Elliot, 1991, p. 71) ou em espiral (Kemmis et al., 2014, p. 19; McNiff & Whitehead, 2006, p. 9) – que refletem de forma sequencial as etapas fundamentais de planificação, ação, avaliação e reflexão, tendo subjacente a ideia de prática reflexiva dialeticamente operacionalizada no sentido de Schön (1983):

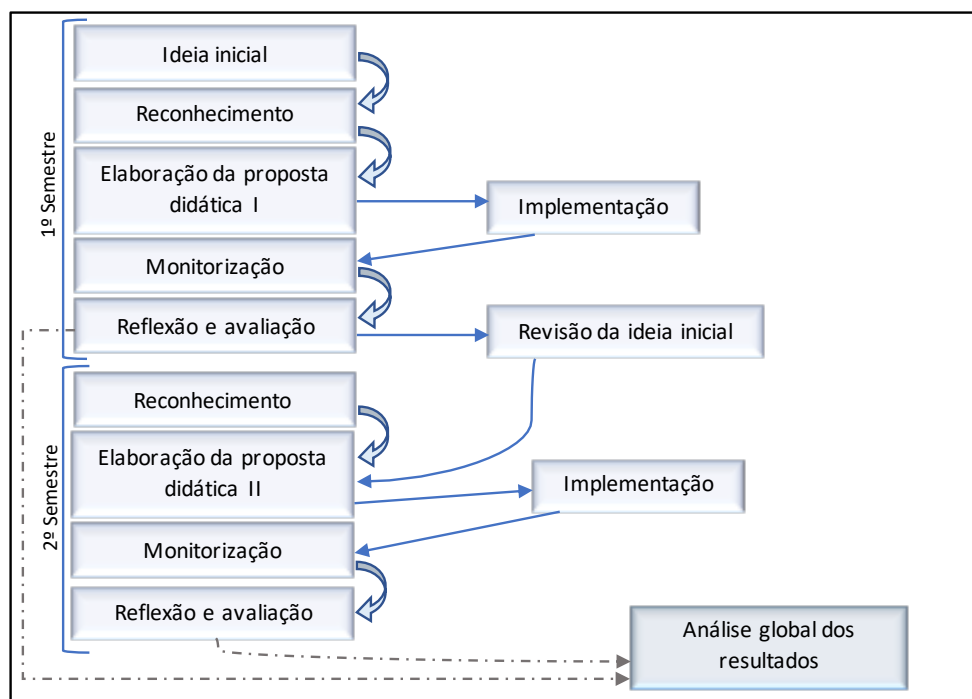
The fear that reflection-in-action will trigger an infinite regress of reflection derives from an unexamined dichotomy of thought and action. If we separate thinking from doing, seeing thought only as a preparation for action and action only as an implementation of thought, then it is easy to believe that when we step into the separate domain of thought we will become lost in an infinite regress of thinking about thinking. But in actual reflection-in-action, as we have seen, doing and thinking are complementary. Doing extends thinking in the tests, moves, and probes of experimental action, and reflection feeds on doing and its results. (p. 280).

Não obstante o facto de não termos levado a cabo um processo canónico de investigação-ação, os contributos desta metodologia foram decisivos para o prosseguimento do estudo e para o próprio percurso de formação de professores no contexto em que este se insere<sup>113</sup>, pois permitiram diagnosticar um conjunto de falhas nas intervenções do primeiro semestre (não só ao nível da execução como ao nível da planificação), contribuindo, por conseguinte, para uma melhor compreensão de como abordar o género COI em níveis iniciais de aprendizagem. Deste modo, o desenho do estudo de caso representado na fig. 2 pode ser perspectivado na ótica de um modelo que se aproxima da investigação-ação, de forma a melhor captar a prática reflexiva e a sua

---

<sup>113</sup> Sobre a formação de professores de PLNM na FLUP, ver Bizarro e Braga (2013, pp. 157-159) e Silva, Rodrigues, Carvalho, Fardilha, e Teixeira (2016).

recursividade:



**Figura 3.** Modelo de investigação-ação (adaptado de Elliot, 1991, p. 71)

As intervenções efetuadas no segundo semestre, não sendo inerentes ao contexto onde se implementou a PD I (i.e., não constituindo um segundo ciclo e obrigando, assim, a um novo reconhecimento do público-alvo através de um inquérito por questionário), beneficiaram do processo de reflexão das primeiras intervenções que, conjuntamente com a revisão da ideia inicial – isto é, das questões de investigação iniciais e das finalidades do estudo – contribuíram para a elaboração da PD II que, como se verá na próxima secção, foi aplicada a um grupo de aprendentes com algumas características semelhantes, como o ambiente de imersão, o contexto e os níveis de ensino-aprendizagem, e ainda a indicação de dificuldades e expectativas relacionadas com o desenvolvimento da oralidade. Neste sentido, não nos encontramos perante um modelo de investigação-ação puro (como o de Elliot, 1991 e outros), porque o processo não é verdadeiramente cíclico, mas reproduzimos as etapas cruciais da prática reflexiva e incorporamos as suas contribuições na condução do segundo estudo de caso, tendo em consideração que os níveis de ensino-aprendizagem se mantêm os mesmos.

A fase de monitorização traduz-se na recolha de dados durante as intervenções. Se

perspetivada como uma estratégia metodológica abrangente, o estudo de caso permite-nos também recorrer a métodos de análise mistos (Yin, 2014, p. 66). Com efeito, conduzimos, em ambos os casos, análises quantitativas e qualitativas dos dados recolhidos, como se pode constatar da síntese no quadro 2:

	Instrumentos de recolha de dados	Tipo de análise
Caso 1	Inquérito por questionário pré-intervenção	mista
	Observação direta	qualitativa
	Gravação das interações orais	mista
	Inquérito por questionário pós-intervenção	
Caso 2	Inquérito por questionário pré-intervenção	
	Observação direta	qualitativa
	Gravação integral das intervenções	mista
	Registo da correção dos exercícios de compreensão	quantitativa
	Inquérito por questionário pós-intervenção	mista

**Quadro 2.** Instrumentos de recolha e tipos de análise

A ampliação do leque de instrumentos a que recorreremos no segundo semestre face ao primeiro reflete a necessidade de um ajuste das questões iniciais de investigação, sendo também fruto do processo de auto e heteroavaliação inerente à formação de professores de PLNM durante o estágio pedagógico. Mantêm-se como transversais a todas as intervenções os instrumentos e métodos de análise que nos permitiram traçar um perfil do público-alvo e obter, por parte deste, uma avaliação das intervenções efetuadas. A recolha de dados sobre a compreensão do oral (CO) – ausente na condução do caso 1 – teve como motivação a constatação de que seria necessário obter dados sobre a compreensibilidade do input para responder adequadamente à questão específica:

- A diferenciação existente entre o currículo de A1.2 e o currículo de A2 exige abordagens pedagógico-didáticas distintas em ambos os níveis, ligeiramente adaptadas às especificidades de cada nível, ou, por outro lado, pode uma mesma UD ser aplicada em ambos os níveis sem diferenciação significativa?

Simultaneamente, essa constatação levou-nos à elaboração de mais uma questão que não surgira previamente ao trabalho de campo:

- A exposição a input autêntico pode, no âmbito específico do trabalho em

torno do género COI, produzir resultados ao nível do output dos aprendentes?

Como se pode depreender desta apresentação, o nosso estudo de caso tem uma natureza predominantemente intrínseca, no sentido em que os casos não foram pré-selecionados, i.e., o contexto específico onde intervimos foi conhecido depois da ideia inicial de trabalhar o género COI a partir de materiais autênticos de discurso espontâneo, e foi com base no levantamento das dificuldades e expectativas do público-alvo que se justificou o desenvolvimento dessa ideia. De outro modo, teríamos de ter implementado um projeto diferente mediante o diagnóstico de um problema em contexto. Por outro lado, há também uma dimensão instrumental nos casos que estudámos, uma vez que intervir nos níveis A1.2 e A2 em contexto de imersão foi, efetivamente, uma escolha nossa e, nesse sentido e como aponta Stake (1995, p. 3), implicou um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos, bem como algumas questões iniciais de investigação, pelo que consideramos que o estudo destes casos particulares pode ser de utilidade em investigações futuras nos mesmos níveis de ensino-aprendizagem em contextos imersivos, assim como para um aprofundamento da compreensão sobre o potencial pedagógico-didático do género COI e das suas possíveis abordagens, possuindo conseqüentemente um grau de validade externa e permitindo, em certa medida, generalizações analíticas (cf. Yin, 2014, pp. 42-48). Há que assinalar, no entanto, as limitações desta investigação quanto à possibilidade de generalização estatística<sup>114</sup>, dado que: i) o tamanho da amostra não o permite, ii) só implementamos duas PD, e iii) as intervenções foram de curta duração. Por este motivo, recorreremos ao estudo de caso, tendo em consideração que “the power of case study is its attention to the local situation, not in how it represents other cases in general” (Stake, 2006, p. 8); conseqüentemente, relativamente às tarefas que implementámos no âmbito do género COI, preocupou-nos sobretudo a dimensão reflexiva e avaliativa, no sentido de compreender “whether and to what extent a particular task is effective in a particular instructional context” (Ellis, 2012, p. 230).

---

<sup>114</sup> O que não invalida que se possam extrair algumas tendências ou sugestões didáticas, nomeadamente para contextos de ensino-aprendizagem semelhantes.

### **2.1.2. Caracterização do público-alvo**

De forma a caracterizar o público-alvo das intervenções pedagógicas, apresentaremos uma descrição das quatro turmas a partir dos dados recolhidos no já referido questionário inicial (anexo 18, p. 191), atendendo em particular às seguintes variáveis: LM e LE dos aprendentes, contacto prévio que possam ter tido com o português, há quanto tempo residem em Portugal à data de início das aulas, o estudo prévio que possam ter tido da língua portuguesa (e, em caso afirmativo, as principais dificuldades que sentem na sua aprendizagem) e as suas expectativas relativamente ao curso. Este questionário passou por uma análise de dados mista. Os dados sobre as dificuldades, as expectativas do público-alvo, bem como o tipo de contacto prévio que este possa ter tido com o português, extraídos de questões de resposta aberta, foram analisados qualitativamente, de forma a poder apresentar a frequência de distribuição dos termos indicados nas respostas. As restantes variáveis foram analisadas quantitativamente.

De forma geral, estamos perante grupos de aprendentes consideravelmente heterogéneos do ponto de vista dos seus perfis linguísticos. No total de 64 indivíduos<sup>115</sup> que integram as turmas onde intervimos, existem 30 nacionalidades, sendo a maioria de Timor-Leste e da Alemanha, conforme se pode ver no anexo 19 (p. 193). No entanto, se atentarmos às línguas maternas dos aprendentes, representadas no anexo 20 (p. 194), verificamos que a maioria tem como L1 o espanhol, seguindo-se o alemão e o tétum. Além das LM indicadas, existem ainda seis aprendentes que se apresentam como bilingues, acumulando uma segunda LM.

#### **2.1.2.1. Turmas do primeiro semestre**

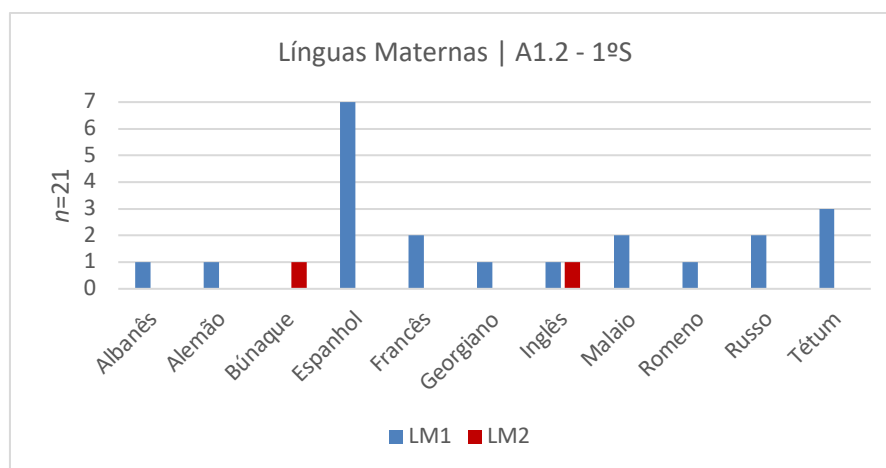
A T1-A1.2 é constituída por 21 adultos<sup>116</sup> cujas idades variam entre os 20 e os 48 anos (com uma média de idades de 28 anos). Com 14 nacionalidades diferentes

---

<sup>115</sup> A soma total dos alunos que integram as turmas corresponde a 71 indivíduos. Note-se, no entanto, que do nível A1.2 do 1º semestre transitaram 7 aprendentes para a turma de nível A2 do 2º semestre.

<sup>116</sup> Sobre os dois aprendentes nativos de francês, pertencentes a esta turma, só foi possível obter informações sobre as suas LM e a indicação de que um deles é lusodescendente. Desta forma, os restantes aspetos contemplados nesta descrição cingem-se a um grupo de 19 alunos nesta turma.

(Albânia, Alemanha, Bolívia, Equador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Geórgia, Índia, México, Moldávia, Peru, Rússia, Timor-Leste e Trindade e Tobago), esta é a turma que reúne mais falantes de espanhol como LM, havendo ainda dois aprendentes que se apresentam como bilingues, indicando duas L1:

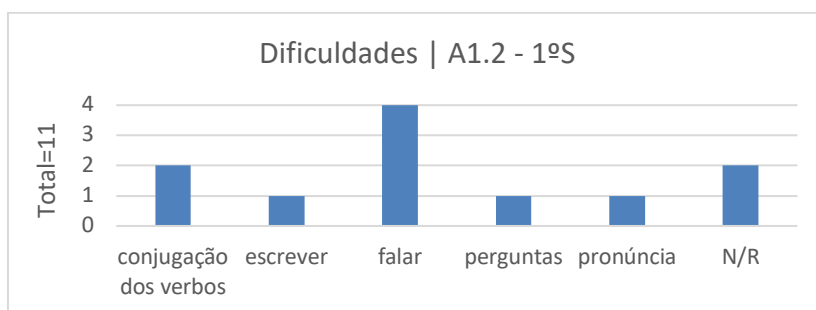


**Gráfico 1.** Línguas maternas da T1-A1.2 (primeiro semestre)

Relativamente às LE, todos têm o português como L3 e apresentam diferentes níveis de proficiência nas L2 indicadas, destacando-se o inglês como LE mais falada (15 falantes), seguido do francês (seis falantes), como se pode ver no anexo 21 (p. 195). Nove alunos referem ainda o português como LE: três indicam que têm um nível muito básico, outros três o nível básico e os restantes indicam um grau de proficiência razoável.

Dois dos aprendentes têm como habilitações literárias o Ensino Secundário, 10 a Licenciatura e sete o Mestrado. À data do início do curso, seis dos alunos residiam em Portugal há 1 mês, cinco há mais de 1 ano, dois estavam cá há 4 meses, outros dois tinham chegado há 8 e 9 meses, havendo um aluno que chegara há apenas uma semana. Dos 19 alunos, 14 afirmam já terem tido contacto com a língua portuguesa. Quatro referem que esse contacto foi estabelecido através de amigos, dois referem as viagens, três referem a família, três referem o facto de o português ser língua oficial nos seus países de origem, um refere que contactou com a língua através de telenovelas e de cinema e um outro refere ainda que viveu em Setúbal durante 2 anos quando criança.

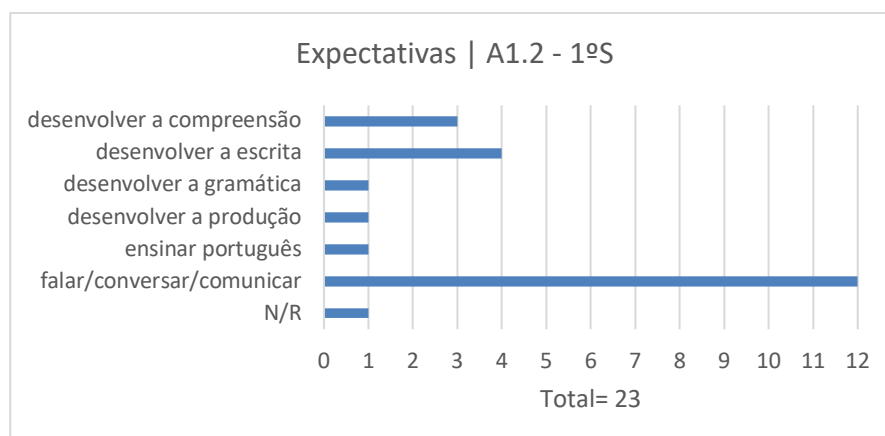
Onze alunos afirmam também já ter estudado português, cinco dos quais estudaram nos seus países de origem (entre 2 semanas e 6 meses), quatro frequentaram cursos na FLUP, um estudou 20h no Duolingo, um afirma que estudou em ambiente informal (em casa e com amigos) durante cerca de quatro meses e um outro afirma ter estudado português durante 2 anos em Setúbal, onde viveu quando era criança, além de ter estudando também um semestre no seu país de origem. Dos 11 aprendentes que afirmam já ter estudado a língua, sete comunicam as seguintes dificuldades<sup>117</sup> na sua aprendizagem:



**Gráfico 2.** Frequência das indicações de dificuldades na T1-A1.2 (primeiro semestre)

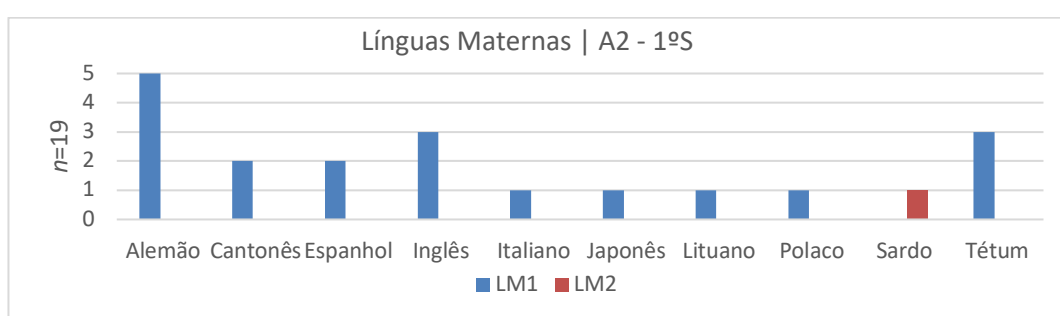
A par das dificuldades, quando interrogados os 19 aprendentes sobre as suas expectativas relativamente ao curso de português, os dados indicam também uma maior ocorrência de termos como falar, conversar ou comunicar:

<sup>117</sup> Os números apresentados nos gráficos relativos às dificuldades e expectativas dos aprendentes nesta secção representam a distribuição da frequência dos termos indicados nas questões abertas do questionário pré-intervenção.



**Gráfico 3.** Frequência das indicações de expectativas na T1-A1.2 (primeiro semestre)

A T1-A2 é composta por 19 adultos de nove proveniências (Alemanha, Austrália, Espanha, Reino Unido, Itália, Japão, Lituânia, Macau, Polónia e Timor-Leste) cujas idades variam entre os 19 e os 48 anos (com uma média de idades de 26 anos). Treze destes 19 alunos tinham o nível A2.1 e seis o A2.2. Cinco alunos encontravam-se em Portugal há 1 mês, três há menos de 1 mês, dois há 2 meses, um há 3 meses, um há 6 meses, dois há 8 meses, um há 10 meses e dois há 1 ano. As habilitações literárias deste grupo variam entre o Ensino Secundário (quatro alunos), a Licenciatura (11) e o Mestrado (quatro). Nesta turma predomina o alemão como L1 mais falada, e atesta-se apenas uma língua indicada como segunda LM:

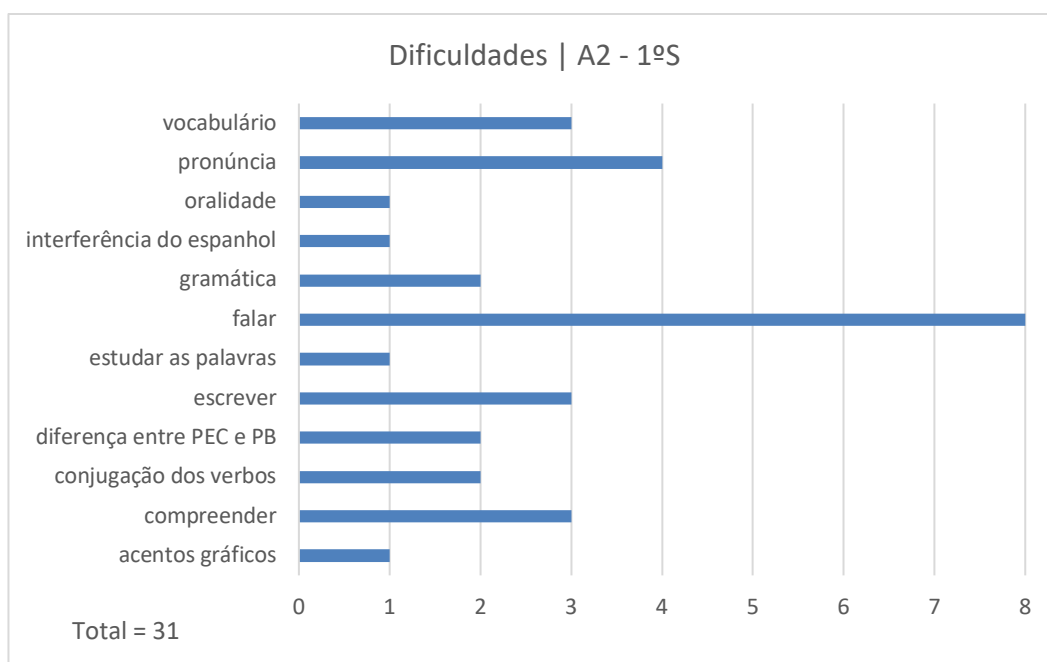


**Gráfico 4.** Línguas maternas da T1-A2 (primeiro semestre)

No que respeita às LE, o português afigura-se como L3 para todos. Destaca-se o inglês (com 16 falantes), seguido do espanhol (com sete) como LE mais falada (cf.

anexo 22, p. 196). Relativamente ao português, quatro alunos indicam ter um domínio básico e dois indicam um nível muito básico.

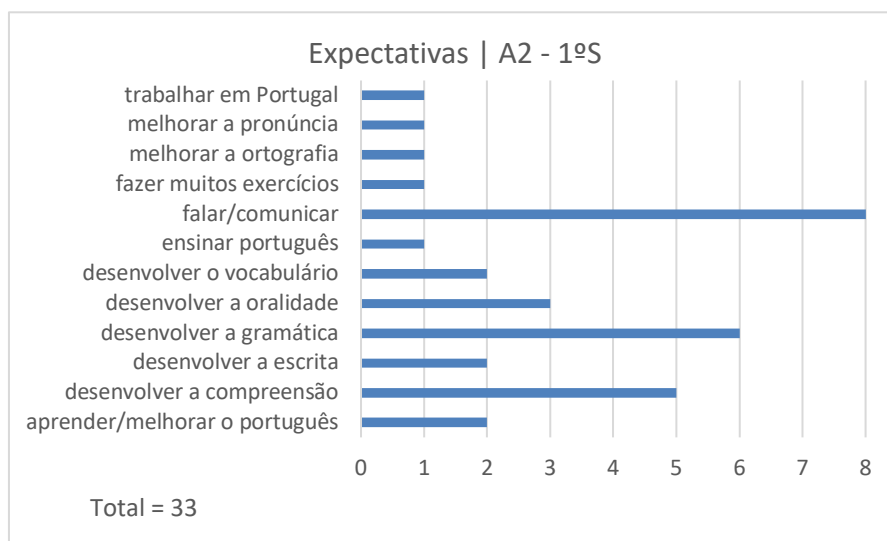
Dezassete alunos indicam já ter contactado com o português, sete dos quais através de amigos, dois através de cônjuges portugueses, três referem as viagens (tendo um feito voluntariado no Brasil durante 1 ano e outro referido que tem família no Brasil), cinco têm no seu país/região o português como língua oficial (três em Timor-Leste e dois em Macau). De todos os alunos, 18 afirmam já ter estudado português, três dos quais na Universidade do Porto, 12 nos países de origem (entre duas semanas a um ano) e três noutros países onde estiveram antes de vir para Portugal (entre duas semanas a dois anos). Deste subgrupo de 18, apuram-se as seguintes dificuldades:



**Gráfico 5.** Frequência das indicações de dificuldades na T1-A2 (primeiro semestre)

Como se pode observar, falar é o termo mais referido pelos aprendentes como maior dificuldade. Se a esta indicação juntarmos também a oralidade, a pronúncia e a compreensão (partindo do pressuposto de que com este termo os aprendentes designam tanto a compreensão auditiva como a da leitura), concluímos que a expressão oral constitui a área de maior desafio para este grupo. Dois alunos que estudaram português brasileiro (PB), referem como dificuldade geral a diferença entre este e a variedade

européia. Ao nível das expectativas, foi possível obter as seguintes respostas de todos os alunos:



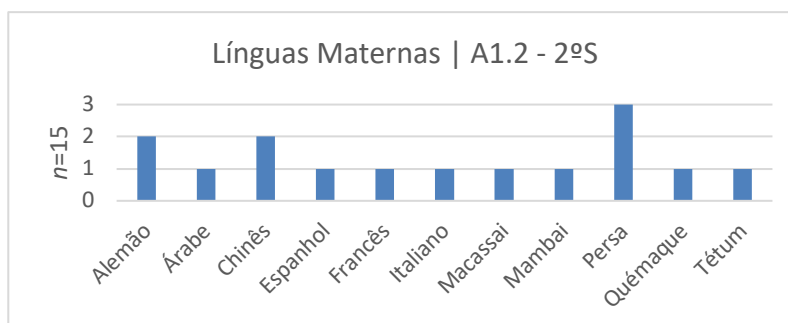
**Gráfico 6.** Frequência das indicações de expectativas na T1-A2 (primeiro semestre)

Em ambas as turmas deste semestre, verifica-se que os aprendentes indicam como maior preocupação – quer ao nível das dificuldades, quer ao nível das expectativas – a competência de IO. Segue-se a gramática (e a conjugação dos verbos em específico, quando assim referido) como dificuldade transversalmente indicada, que ocorre com maior frequência no nível A2, onde, também nas expectativas, se verifica que o desenvolvimento da gramática ocupa o segundo lugar, contrariamente ao que sucede no nível A1.2, que tem como segunda expectativa mais referida o desenvolvimento da escrita.

#### 2.1.2.2. Turmas do segundo semestre

A T2-A1.2 é composta por 15 alunos de nove nacionalidades (Alemanha, Áustria, China, Equador, França, Irão, Itália, Marrocos e Timor-Leste), com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos. A média de idades para esta turma é de 34 anos e as habilitações literárias variam entre o Ensino Básico (um aluno), o Ensino Secundário (três), a Licenciatura (quatro), o Mestrado (seis) e o Doutoramento (um). Deste grupo, três alunos residiam há meio ano em Portugal, dois residiam há 3 anos,

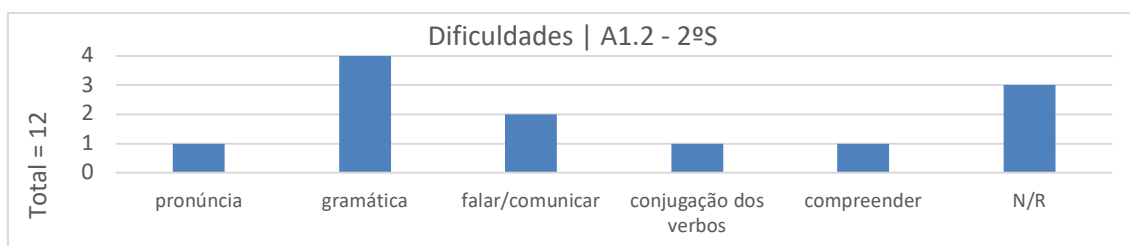
dois há 1 mês, dois há 7 meses, outros dois apenas há 2 dias, um há 1 ano, um há uma semana, e os restantes dois residiam no país há 5 e 2 anos. Contrariamente às turmas do primeiro semestre, os aprendentes desta turma apresentam apenas uma LM, havendo concomitantemente uma maior dispersão de falantes pelo conjunto das línguas indicadas como maternas:



**Gráfico 7.** Línguas maternas da T2-A1.2 (segundo semestre)

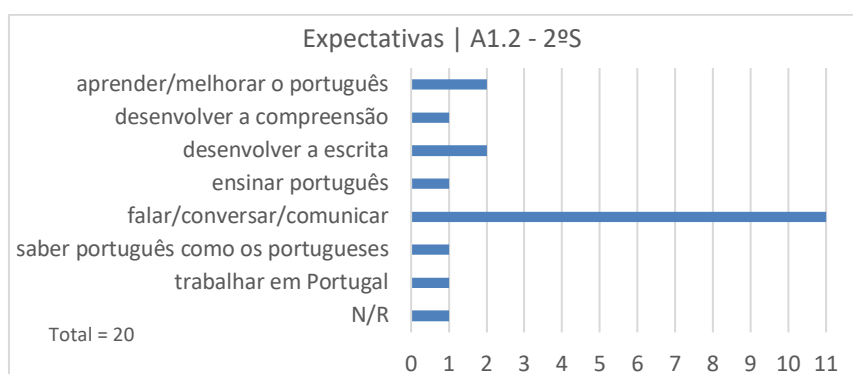
Todos os alunos têm alguma proficiência em, pelo menos, uma LE. À semelhança das turmas anteriores, o inglês afigura-se como a LE mais falada (com 14 falantes), seguida do francês (com quatro). Em terceiro lugar surgem o espanhol, o indonésio e o tétum, estes dois últimos com um grau de proficiência mais elevado (cf. anexo 23, p. 197). Nesta turma, seis alunos indicam também o português como LE com os seguintes graus de proficiência: muito básico (quatro), básico (um) e razoável (um).

Doze aprendentes indicam já ter tido contacto com a língua portuguesa, através de amigos, namorados, colegas de trabalho, ou por ter o português como língua oficial no seu país de origem. Nove alunos referem que já estudaram a língua, sete dos quais especificam que frequentaram cursos na Universidade do Porto e um informa que estudou durante 3 meses no seu país de origem. Deste subgrupo, seis indicam as seguintes principais dificuldades e três alunos não dão qualquer indicação:



**Gráfico 8.** Frequência das indicações de dificuldades na T2-A1.2 (segundo semestre)

Relativamente às expectativas, dos 14 alunos que responderam, a grande maioria refere falar, conversar e comunicar:

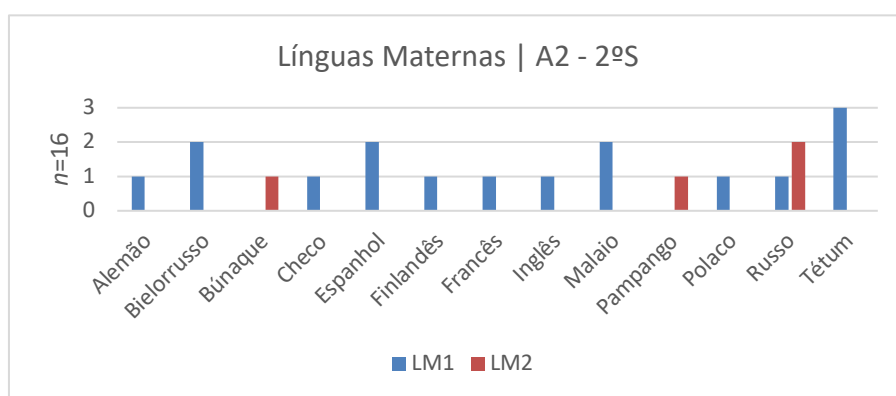


**Gráfico 9.** Frequência das indicações de expectativas na T2-A1.2 (segundo semestre)

Embora haja mais aprendentes nesta turma que indicam a gramática como principal dificuldade, estes pertencem também ao grupo que indica como expectativa para o curso conseguir falar, conversar e comunicar em português. Um dos alunos especifica nas suas dificuldades que os portugueses falam muito depressa.

O último grupo de alunos que descrevemos trata-se da T2-A2, que é constituída por 16 alunos (14 com o nível A2.1 e dois com o A2.2), com idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos (com uma média de idades de 31 anos), de 12 nacionalidades distintas (Alemanha, Bielorrússia, Bolívia, Colômbia, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Polónia, República Checa, Timor-Leste, Turquemenistão). Três aprendentes têm como habilitações literárias o Ensino Secundário, oito a Licenciatura e cinco o Mestrado. Dos aprendentes que compõem esta turma, sete fizeram parte da T1-A1.2. Todos os alunos estavam há pelo menos um mês em Portugal

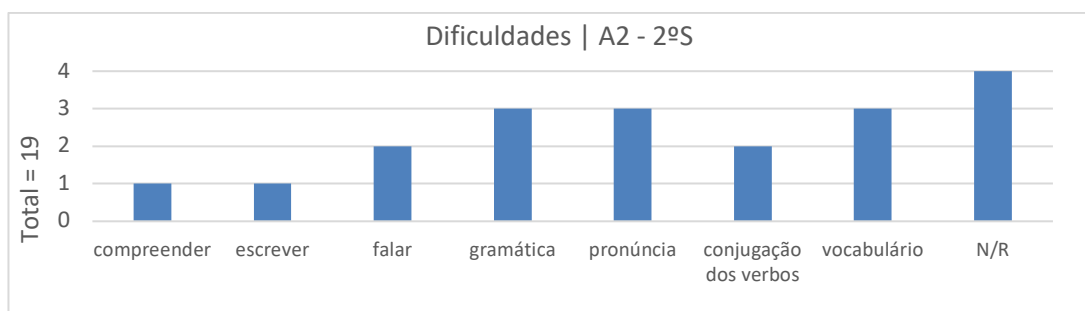
quando iniciaram o curso: três residiam no país há 2 anos, um há 1 ano e 3 meses, dois há 1 ano, um há 9 meses, seis há meio ano, um há 5 meses, um há 2 meses e outro há apenas 1 mês. À semelhança das turmas do primeiro semestre, também neste grupo existem alunos com duas LM. A língua com maior número de falantes é o tétum, havendo paralelamente uma distribuição mais equilibrada do número de falantes pelas LM face às turmas do primeiro semestre:



**Gráfico 10.** Línguas maternas da T2-A2 (segundo semestre)

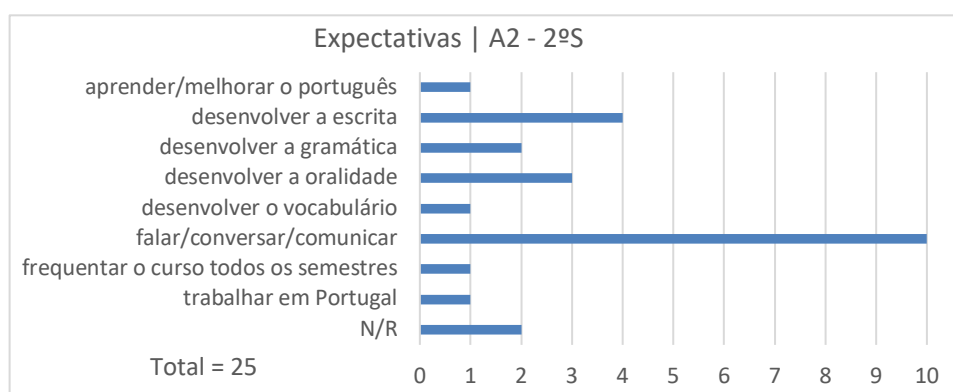
No âmbito das LE dos alunos, novamente todos têm o português como uma L3, falando, pelo menos, uma língua estrangeira. A seguir ao inglês (com 15 falantes), a LE mais falada é o alemão, com cinco, seguida do indonésio com quatro falantes (cf. anexo 24, p. 198). Seis alunos indicam também o português como LE, três dos quais indicam um nível de proficiência básico, dois indicam um nível razoável e apenas um assinala o nível muito básico.

Todos os aprendentes afirmam já ter tido contacto com o português: seis referem os amigos como veículo desse contacto, três referem os cônjuges portugueses, dois referem as viagens e um refere os colegas de trabalho. Dos 16 alunos, 14 afirmam já ter estudado português, 12 dos quais em cursos da Universidade do Porto, um online e outro em casa. Este subgrupo de alunos indica as seguintes dificuldades:



**Gráfico 11.** Frequência das indicações de dificuldades na T2-A2 (segundo semestre)

À semelhança da turma anterior, e contrariamente às turmas do primeiro semestre, as questões gramaticais têm um destaque maior nas dificuldades referidas. No entanto, três dos alunos que referiram questões gramaticais como principais dificuldades, indicaram como expectativa desenvolver a oralidade, falar, conversar ou comunicar, indicações que são referidas por 10 alunos no total dos 14 que responderam à questão:



**Gráfico 12.** Frequência das indicações de expectativas na T2-A2 (segundo semestre)

Considerando as quatro turmas, observam-se diferenças consideráveis relativamente à exposição à língua que os aprendentes tiveram previamente ao curso. Em média, os alunos do segundo semestre residiam há mais tempo em Portugal<sup>118</sup> (uma média de 6 meses na turma de A1.2 e de 7 meses na turma de A2 face a apenas 4 e 2 meses nas turmas de nível A1.2 e A2, respetivamente, do primeiro semestre). No que

<sup>118</sup> O que é natural, tendo em consideração que alguns alunos transitaram do primeiro para o segundo semestre.

respeita ao contacto prévio com a língua (anexo 25, p. 199), é nas turmas de A2 que há mais alunos a responder afirmativamente, com o total dos alunos da turma do segundo semestre<sup>119</sup> e 89% da turma do primeiro semestre<sup>120</sup> a indicarem já ter tido contacto com o português. Nas turmas de nível A1.2, é na turma do segundo semestre<sup>121</sup> que mais aprendentes indicam já ter contactado com a língua (80% dos alunos, face a 67% na turma do primeiro semestre). De modo expectável, é nas turmas de nível A2 que se encontra o maior número de alunos que já estudou português, sendo a percentagem maior no primeiro semestre (95% face a 88% no segundo semestre), enquanto no nível A1.2 apenas 52% e 60% dos alunos indicam ter estudado português, no primeiro e segundo semestres, respetivamente (anexo 26, p. 200). Todos os alunos têm o português como uma L3 e, em média, cada aprendente é proficiente em duas L2. O inglês é a L2 que reúne, de longe, mais falantes (60) em todas as turmas; seguindo-se o português indicado por 27 alunos; o espanhol com 14 falantes; o francês é a quarta L2 mais falada (12), não reunindo qualquer falante da turma de nível A2 do primeiro semestre; o alemão surge em quinto lugar (11) com falantes nas quatro turmas; e o indonésio, não tendo como L2 nenhum falante na turma de A2 do primeiro semestre, surge como sexta L2 mais falada (cf. anexo 27, p. 201). Por sua vez, o português é indicado como LE por um total de 27 alunos, abrangendo todas as turmas.

Do total de 65 indicações de principais dificuldades, o termo falar ocorre 15 vezes e o termo comunicar ocorre uma vez. Em conjunto com as duas menções à oralidade e com as nove à pronúncia, verificamos que 39,9% das dificuldades diagnosticadas se concentram nas questões relacionadas com a expressão oral. As dificuldades relacionadas com a gramática (incluindo as indicações específicas sobre as conjugações verbais) correspondem a 24,6% do total de dificuldades diagnosticadas nas quatro turmas (cf. anexo 28, p. 202). No âmbito das 97 indicações de expectativa, o termo falar ocorre 33 vezes, comunicar tem quatro ocorrências, conversar ocorre três vezes, a oralidade é referida seis vezes e a pronúncia uma vez, totalizando 48,4% das

---

<sup>119</sup> Onde se incluem 3 alunos provenientes de Timor-Leste, país com cerca de cinco mil falantes de PLS (Eberhard, Simons, & Fennig, 2019), que também fizeram parte do nível A1.2 no primeiro semestre.

<sup>120</sup> Onde se incluem três alunos provenientes de Timor-Leste e dois de Macau, região com cerca de quinze mil falantes de PLS (Eberhard et al., 2019).

<sup>121</sup> Onde se incluem quatro alunos provenientes de Timor-Leste.

expectativas indicadas. A expectativa de desenvolver a gramática (incluindo duas menções específicas às conjugações verbais) – não tendo qualquer ocorrência na turma de nível A1.2 do segundo semestre – representa apenas 9,3% do total de expectativas mencionadas (cf. anexo 29, p. 203).

Estes dados justificam abordagens à oralidade que contemplem, além dos usos mais vigiados da língua, os usos informais e coloquiais da mesma. Interrogados sobre as suas dificuldades e expectativas, todos os aprendentes modalizaram as suas respostas de diversas formas quando indicaram a atividade de falar, comunicar ou conversar, desde falar fluentemente, falar bem, falar sem precisar de pensar; até à especificação dos contextos situacionais de IO, como falar, principalmente, com os amigos, com a família ou com os colegas de trabalho e da Universidade. Todas estas indicações mostram que o público-alvo tem as preocupações habituais inerentes à aprendizagem de uma língua não materna (características gramaticais específicas, como a flexão verbal, ou aspetos relacionados com a ortografia, como a acentuação gráfica, etc.), demonstrando ainda, transversalmente, uma consciência sobre a função comunicativa e a dimensão interacional do uso língua que coloca como maiores dificuldades e expectativa referidas o desenvolvimento da oralidade, nomeadamente em situações informais.

## **2.2. Intervenção pedagógico-didática**

Neste subcapítulo, apresentamos sucintamente as duas PD que elaborámos e procedemos à descrição da sua implementação nas quatro turmas para, em seguida, analisar os resultados obtidos em ambos os níveis e fazer uma avaliação das intervenções realizadas.

### **2.2.1. Proposta didática I**

Considerando a nossa questão central de investigação<sup>122</sup>, elaborámos um conjunto de atividades em torno da COI-A, que se traduzem num trabalho progressivo da compreensão para a interação orais e que têm como objetivos gerais o reconhecimento

---

<sup>122</sup> Recordamos a questão: Como se pode trabalhar a competência comunicativa de aprendentes de PLNM em níveis iniciais a partir do uso de materiais autênticos baseados em amostras do género COI?

de algumas características do registo informal, a distinção entre traços que caracterizam a modalidade oral no discurso espontâneo face à modalidade escrita (mais planeada e normativa) e a realização de uma IO no registo informal, como se pode observar na grelha de UD no anexo 30 (p. 204). Estes objetivos gerais desdobram-se em cinco objetivos específicos que acompanham a sequenciação das principais atividades desta PD, expostas no quadro 3:

<b>Pré-atividade – Primeiro contacto com o género COI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira audição da COI-A e identificação do grau de formalidade e do tema geral da conversa.</li> </ul>
<b>Atividades de compreensão do oral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição e identificação de segmentos que sofreram reduções e assimilações fonéticas decorrentes da oralidade e do registo informal.</li> <li>• Compreensão global da COI-A.</li> <li>• Expressões informais e marcadores discursivos.</li> </ul>
<b>Pós-atividade – Interação oral baseada no género conversa oral informal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho cooperativo de preparação de uma IO em pares/trios e simulação de uma COI.</li> </ul>

**Quadro 3. Principais atividades da PDI**

As instruções para a realização destas atividades foram dadas oralmente e por escrito, com recurso ao documento de trabalho nos anexos 31 (pp. 205-208) e 32 (pp. 209-212). Relativamente ao ensino de MD, optou-se pela não utilização de terminologia específica<sup>123</sup> análoga à caracterização feita no subcapítulo 1.3.3.3, uma vez que estes conteúdos não surgem, habitualmente, com essas designações nas gramáticas de PLE e, tratando-se de apenas uma UL em níveis iniciais, o uso de termos novos e muito específicos poderia ter um efeito negativo na compreensão. Os objetivos desta PD incidem sobre o desenvolvimento de competências pragmáticas e sociolinguísticas a partir da expansão de competências linguísticas de natureza lexical, semântica e

<sup>123</sup> Excetuando casos permeáveis a designações mais tradicionais como “conetor”, “vocativo” ou “interjeição”.

fonológica<sup>124</sup>. As atividades de receção nos anexos 31 e 32, desde a compreensão do tema geral da conversa (alínea 1.2), passando pela sua compreensão global (alínea 3), até à compreensão de palavras específicas, porém contextualizadas no enunciado escrito (alínea 5), vão ao encontro do descritor do QECR para o nível A2<sup>125</sup>, no âmbito das estratégias de receção, que prevê a utilização de “uma ideia do significado geral de textos curtos e de enunciados acerca de assuntos do quotidiano de tipo concreto para deduzir do contexto o significado provável de palavras desconhecidas” (Conselho da Europa, 2001, p. 112). A utilização de uma COI real nestes níveis de aprendizagem levanta, desde logo, questões ao nível compreensibilidade do input disponível para os aprendentes (cf. Duarte & Carvalho, 2018b). Não sendo o nosso objetivo a compreensão integral de textos deste género discursivo, há que considerar que, fazendo uso das palavras de Marcuschi (2003, p. 22), “para um ensino de língua estrangeira adequado, deve-se sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso”. Estas “condições reais de uso” acarretam, desde logo – quando o canal é oral – modificações ao nível fonético<sup>126</sup> que podem e devem ser trabalhadas através daquilo que, por exemplo, o Conselho da Europa (pp. 212-213) – de modo geral e sem especificar níveis – sugere para o treino de pronúncia, como a “simples exposição

---

<sup>124</sup> Esta dimensão é ilustrada na lista dos conteúdos e das subcompetências previstos na grelha de UD (anexo 30, p. 204). Para o desenvolvimento de subcompetências sociolinguísticas no que respeita a conteúdos como o registo de língua e a variação dialetal são mobilizadas subcompetências linguísticas através da aprendizagem de conteúdos léxico-semânticos e fonéticos; da mesma forma, o desenvolvimento da subcompetência pragmática no âmbito da coesão/coerência discursivas e da gestão e organização da interação implica a mobilização de subcompetências linguísticas através da aprendizagem de conteúdos léxico-semânticos, como, por exemplo, os significados e os usos de MD.

<sup>125</sup> O QECR não disponibiliza, a este respeito, descritores para o nível A1. No entanto, o público-alvo das turmas de nível A1.2 corresponde, como exposto no subcapítulo 2.1.2, a um caso particular e pode, dadas as suas características, demonstrar, em certos aspetos, maiores habilidades de compreensão oral do que o público-alvo de nível A2.

<sup>126</sup> No âmbito das interações informais do quotidiano, e tomando como exemplo a COI-A, estas modificações estarão entre os fatores que mais dificultam a compreensão. Especificamente neste caso, os aprendentes já dominavam vários conteúdos gramaticais presentes na COI-A que, por sua vez, não é especialmente desafiante no plano lexical, com exceção de algum vocabulário mais específico – relativamente reduzido e várias vezes repetido ao longo da conversa – relacionado com o consumo de bebidas espirituosas. Neste sentido, além das dificuldades no âmbito fonético, é ao nível da gestão e organização da interação e da coesão/coerência discursivas (realizadas, entre muitos outros mecanismos, através do uso de vários subtipos de MD, conforme exposto na secção 1.3.3.3) que este género oferece mais dificuldades, pelo que também estes conteúdos deverão ter lugar na planificação de UD desde os níveis iniciais.

a enunciados orais autênticos”, o uso “de gravações áudio de falantes nativos”, ou ainda o “treino do ouvido e exercícios fonéticos”.

No fim das atividades de CO, está ainda prevista uma atividade de receção com base numa última audição da COI-A acompanhada da leitura da sua transcrição (anexos 9, p. 181 e 10, p. 182), seguida de uma tarefa de IO que permite observar “interpersonal functions, such as politeness, and interactional functions, such as coordinating speaker and listener contributions” (Kasper & Rose, 2002, p. 87), bem como estabelecer contextos favoráveis à eliciação de atos e eventos comunicativos específicos, ao contrário do discurso autêntico. Como nota Bardovig-Harlig (2013, p. 71) “[u]sing role plays as a means of data collection in place of conversation [espontânea, sem preparação] results in the loss of real-world consequences and authenticity ... but retains the other features of interaction”, nomeadamente traços cujo uso em contexto nos interessa aferir. O desenvolvimento da criação de estratégias comunicativas por parte dos aprendentes produz-se pela criação de “situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação” (Conselho da Europa, 2001, p. 206). Embora os jogos de papéis fechados ou a interação espontânea devam constituir atividades comunicativas desde os níveis iniciais, a opção por interações orais com um tempo de preparação destinado será mais adequada ao foco da tarefa que é, neste caso, construir formulações textuais que permitam negociar significado fazendo uso de determinadas características – do registo e da modalidade – que são maioritariamente novas para os aprendentes e que não foram ainda suficientemente exploradas para que os alunos as pudessem utilizar de forma espontânea, sem qualquer preparação. Esta abordagem ao género COI pretende desenvolver o que o QEQR designa como “estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interacção, tais como as tomadas de

palavra<sup>127</sup>” (Conselho da Europa, p. 112), necessárias para a consecução das habilidades previstas nos descritores do QECR para a discussão informal (p. 117), no nível A2. É no âmbito dos descritores sobre coesão/coerência que esta PD se afigura mais desafiante, uma vez que, além dos conectores que ocorrem com mais frequência, contempla a compreensão e o uso de conectores que, embora frequentes, acumulam valores (como o caso de “ainda por cima”, com um valor de base aditivo) e de estruturadores da informação (como “aliás” ou “por acaso”). No entanto, a abordagem ao género COI a partir de material autêntico pode constituir também uma oportunidade para testar o potencial da inclusão destes conteúdos. Apesar de o QECR prever a adequação a registos formais ou informais apenas a partir do nível B2<sup>128</sup>, consideramos que os aprendentes devem ser sensibilizados e expostos a diferenças de registo desde cedo, nomeadamente quando a língua-alvo disponibiliza um vasto conjunto de formas para a expressão de diferentes graus de (in)formalidade que não podem ser dissociados da cultura onde se insere e, por conseguinte e em casos de (P)LS, da cultura onde acontece o seu ensino-aprendizagem. Como tal, tratando-se a tarefa final de uma IO baseada num modelo real de COI, é também pedido que os aprendentes utilizem o registo informal, o que implica a mobilização de conhecimentos prévios sobre formas de

---

<sup>127</sup> A este respeito, existe um descritor específico para a “tomada de palavra” que prevê, para o nível A2, que o aprendente seja capaz de “utilizar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa curta”, “manter e terminar simples conversas em presença” e “pedir que lhe dêem atenção” (p. 177). Estas técnicas podem ser adquiridas através da aprendizagem de conteúdos como alguns dos contemplados na COI-A, especialmente aqueles que constituem os subtipos conversacionais (epistémicos ou deonticos, metadiscursivos, e focalizadores da alteridade, como “pois”, “ai”, “ó”).

<sup>128</sup> O Conselho da Europa (2001, p. 171) advoga a utilização de um “registo neutro” até ao nível B1, sob o argumento de que “[e]ste é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem. A familiaridade com registos mais formais ou mais familiares virá com o tempo, talvez através da leitura de diferentes tipos de texto, especialmente romances, apenas como uma competência de recepção. Deverá existir algum cuidado no uso dos registos mais formais ou mais familiares, uma vez que a sua utilização inadequada pode levar a más interpretações e ao ridículo”. Transposto este argumento para a esfera de utilização do PEC, facilmente se depreende que não é exequível a utilização de um “registo neutro” até ao nível B1. Relativamente, por exemplo, ao paradigma da flexão verbal, a alternância entre o uso da 2ª ou da 3ª pessoas do singular no âmbito de trocas interacionais (com fins interpessoais ou transacionais) é, desde logo, um aspeto esclarecido desde o nível A. Algumas fórmulas de rotina, como aquelas utilizadas para saudações e despedidas, que envolvem, frequentemente, o recurso ao uso de diferentes tipos de vocativos ou formas de tratamento nominais e pronominais para exprimir distanciamento/proximidade (algumas delas contempladas, inclusivamente, pelo Conselho da Europa (p. 169) a título de exemplificação de conteúdos no âmbito da competência sociolinguística), constituem também conteúdos que pressupõem já uma certa adequação sociolinguística no âmbito do registo e são introduzidos desde o nível A1.2.

tratamento, assim como de conhecimentos recentemente introduzidos nas atividades de recepção<sup>129</sup>.

Ao longo desta UL, prevê-se momentos de trabalho cooperativo através da formação de pares ou trios, não só para a atividade de IO, como para as atividades de CO, através da criação de oportunidades para verificação de respostas antes da fase de correção (oral e escrita) dos exercícios. Intercalar momentos mais frontais e expositivos com momentos de aprendizagem ou de tarefas cooperativas contribui para o desenvolvimento da *zona de contacto proximal*, entendida como "[t]he distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86). Optar por uma organização de aula que permita a planificação de tarefas cooperativas – entendidas como aquelas que, segundo Candlin (1990, p. 38), “desarrollen destrezas sociales y destrezas de gestión en el aprendizaje” – pode aumentar as oportunidades de sucesso e a confiança dos aprendentes no momento da correção dos exercícios. Se a formação de pares for equilibrada, ao serviço das necessidades dos aprendentes, as interações colaborativas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem sempre que, como indicado por Nunan (2004, p. 94), um dos aprendentes possua conhecimento que o outro não possui, ou ainda quando os alunos, em colaboração, constroem de forma indutiva uma parte do conhecimento, nomeadamente se houver uma adequada monitorização por parte do(a) professor(a). No mesmo sentido, o Conselho da Europa (2001) advoga que o recurso ao trabalho cooperativo em atividades de recepção “atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua” (p. 227). A formação de pares/trios é realizada, nesta PD e na PDII, pela professora estagiária, tendo em atenção, primeiramente, as LM dos aprendentes (de forma a combinar alunos com diferentes LM, aumentando assim a probabilidade da interação na língua-alvo) e, secundariamente, as diferenças de proficiência entre os alunos (de forma a beneficiar do trabalho cooperativo, combinando

---

<sup>129</sup> Nomeadamente, através do pedido expresso na instrução escrita (anexos 31, p. 208 e 32, p. 212) da utilização da expressão informal “a gente” e do focalizador de alteridade “ó”.

aprendentes que possuam mais conhecimentos com aqueles que exibam mais dificuldades), bem como as características e preferências pessoais dos estudantes, atendendo, assim, o mais que possível à heterogeneidade de fatores cognitivos, afetivos e volitivos (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 29, pp. 222-223) que possam contribuir para o sucesso das atividades. Após esta breve apresentação da PDI, passamos à descrição da sua implementação nas turmas do primeiro semestre, seguindo de perto a síntese do guião de UL do anexo 33, p. 213.

#### **2.2.1.1. Descrição das UL**

Esta PD foi implementada, em primeiro lugar, na T1-A2, o que motivou certos ajustes à planificação inicial para a implementação na T1-A1.2, relativamente à prescindência de algumas atividades, tendo em consideração as estimativas iniciais da sua duração face ao tempo efetivamente despendido na sua realização. Paralelamente, após a intervenção na T1-A2, verificou-se que, apesar de a maioria dos aprendentes da T1-A1.2 serem falantes nativos de espanhol e demonstrarem mais facilidade na CO, a turma como um todo beneficiaria de um documento de trabalho diferenciado, pelo que se fez uma adaptação ao documento inicialmente distribuído na T1-A2 (anexo 32, pp. 209-212) para uma ficha de trabalho com o mesmo tipo de atividades, mas um número reduzido de questões de CO (alíneas 3, 4 e 5), assim como uma simplificação da instrução da questão colocada em 1.1 (anexo 31, pp. 205-208). Estiveram presentes 12 alunos na T1-A1.2 e 11 na T1-A2.

As aulas iniciam-se, na T1-A1.2, com uma conversa aberta a todos os aprendentes sobre o seu fim de semana<sup>130</sup>. Segue-se uma aproximação ao tema da UL, partindo de uma sondagem aos alunos sobre se consideram natural interromper os outros quando falamos. Este passo – que só foi realizado na T2-A2, em lugar do diálogo inicial sobre o fim de semana – tinha como finalidade o estabelecimento de um diálogo intercultural sobre as formas de interação em português e nas LM dos aprendentes. Em seguida, é distribuída a ficha de trabalho com um conjunto de atividades em torno da COI-A e os

---

<sup>130</sup> Uma atividade à qual os alunos já estavam habituados quando se tratava da primeira UL da semana, como forma de dar início à aula e criar momentos de diálogo com os aprendentes.

alunos são informados de que vão ouvir uma conversa entre três pessoas e alertados para a potencial dificuldade em compreender o áudio, dado tratar-se de uma conversa espontânea. Esta sensibilização não foi realizada na T1-A1.2 e, mesmo na T1-A2, os aprendentes não foram devidamente motivados, no início, para a possibilidade de ouvirem várias vezes o áudio, o que contribuiu negativamente para a implementação da PDI, tendo este sido um aspeto manifestamente corrigido no desenho e na implementação da PDII.

**a) Atividades de compreensão do oral (etapas 2-8, anexo 33, pp. 213-214)**

Correspondem às alíneas 1-5 dos anexos 31 e 32 e ocupam a maior parte do tempo letivo. Pretendia-se que os aprendentes comesçassem por avaliar o grau de formalidade da COI-A e identificassem o tema geral da conversa, após uma primeira audição. Em ambas as turmas, foi realizada uma segunda audição, mediante as necessidades do público-alvo. Os alunos foram então instruídos a formar pares (que seriam mantidos até ao fim da aula) com vista a confrontarem as suas respostas antes da correção. Verificou-se que, em ambas as turmas, os aprendentes não tiveram dificuldade em classificar a COI-A como informal<sup>131</sup>, tendo também conseguido, embora com mais dificuldade, indicar o tópico geral da conversa<sup>132</sup>. A atividade que se segue só foi realizada na T1-A2 e tinha como objetivo a identificação de alguns fenómenos fonéticos típicos do uso oral da língua em contextos informais que dificultam a CO da língua-alvo, mostrando simultaneamente que a representação escrita não corresponde sempre ao que é efetivamente produzido em situações reais de comunicação. Feito a partir da leitura e reprodução auditiva, em simultâneo, das frases nas alíneas 2.1 e 2.2 (anexos 31, p. 205 e 32, p. 209), o exercício não tem como finalidade direta a CO, mas pode beneficiar essa atividade de receção. O exercício 3 incide sobre a CO no que respeita especificamente às intervenções de cada participante, estando as questões organizadas de acordo com a cronologia dos eventos discursivos da COI-A. Após o esclarecimento de vocabulário nas alíneas, verificou-se a necessidade de fazer três audições da COI-A na T1-A1.2 e duas na T1-A2. As afirmações falsas foram as que mais dúvidas

---

<sup>131</sup> Apresentando como justificação principal o facto de os participantes se tratarem por “tu”, falarem alto e em simultâneo.

<sup>132</sup> Indicado, sobretudo, que os participantes falam sobre “bebidas” e “histórias”.

ofereceram aos aprendentes, uma vez que a sua correção exigia o isolamento de segmentos conversacionais de compreensão difícil. A atividade 4 (anexos 31, p. 206 e 32, p. 210) pressupõe o mesmo objetivo do exercício 2<sup>133</sup>, estabelecendo também a ligação para a aprendizagem de léxico tipicamente associado ao género COI (como a expressão de vagueza “não sei quê”). Esta atividade só foi realizada na T1-A1.2, onde os aprendentes ouviram várias vezes os excertos de cada alínea e verificaram as respostas entre pares, à semelhança das atividades anteriores. A seguinte atividade de CO (exercício 5, anexos 31, pp. 206-208 e 32, pp. 210-212)<sup>134</sup> pretende levar os alunos à consecução do objetivo específico que prevê a identificação dos usos de expressões informais e de MD que ocorrem na COI-A, realizando-se novamente duas audições da conversa em ambas as turmas, após o esclarecimento de vocabulário contido nas alternativas dadas para o significado de cada expressão. A correção foi acompanhada da explicitação de outros usos possíveis para algumas das expressões contempladas no exercício, nomeadamente em contextos de comunicação menos informais. A última atividade (etapa 8 do anexo 33, p. 214) consiste na distribuição da transcrição da COI-A e explicitação da notação utilizada para a realização da sua leitura, acompanhada de uma última audição, assim como do esclarecimento de vocabulário e estruturas gramaticais. Na T1-A2, optou-se por fazer apenas a leitura silenciosa e o esclarecimento de vocabulário, dado já só restar um quarto de hora até ao final da UL<sup>135</sup>.

#### **b) Interação oral (etapa 9, anexo 33, p. 214)**

Esta atividade tem como objetivo que os aprendentes usem algumas das expressões informais e MD previamente estudados na COI-A numa IO que deverá aproximar-se, tanto quanto possível, do género COI. A instrução (anexos 31, p. 208 e 32, p. 212) apresenta os parâmetros da interação (o número de participantes, uma explicitação geral do contexto situacional, o registo e a duração da conversa) na forma

---

<sup>133</sup> A atividade envolve, no entanto, fenómenos diferentes, tratando-se dos que foram abordados no subcapítulo 1.3.3.1.

<sup>134</sup> Embora as alíneas deste exercício contenham a transcrição dos excertos onde ocorrem as expressões sobre as quais os aprendentes são questionados, trata-se de uma atividade de compreensão do oral, dado que os alunos não dispõem de outro meio de contacto que não o auditivo com a COI-A.

<sup>135</sup> Uma opção que foi também ponderada em virtude da experiência anterior na T1-A1.2, onde esta etapa só se iniciou a menos de 15 minutos do fim.

como eles se verificam na COI-A, pedindo a cada aprendente que utilize três das oito expressões contempladas (onde se incluem duas expressões informais e seis MD). Em ambas as turmas, esta atividade teve início a, aproximadamente, 10 minutos do fim da aula, pelo que, apesar de se ter dado a instrução, pedido o consentimento para a gravação das interações em suporte de áudio (anexo 34, p. 215) e formado os trios<sup>136</sup>, a sua realização teve de ser abandonada e remetida para a aula seguinte<sup>137</sup>, onde a organização dos trios foi retomada e foram dados cerca de 10 minutos iniciais aos alunos para rever conhecimentos e prepararem a interação, com monitorização da professora estagiária. Após as IO, os alunos receberam um retorno oral dos aspetos positivos registados pela professora estagiária durante a tarefa, bem como a correção, com recurso a registo escrito no quadro, dos principais erros e falhas registados. Este retorno foi realizado de forma anónima, i.e., sem fazer menções aos aprendentes. Por fim, distribuiu-se ainda um questionário (anexo 35, p. 216) de forma a obter uma apreciação da UL por parte do público-alvo.

#### **2.2.1.2. Análise dos resultados**

De forma a identificar o perfil de cada aprendente com os dados relevantes para a análise, mantendo o seu anonimato, criámos um código de identificação cuja leitura se encontra explicitada no anexo 36, (pp. 217-218). Após a gravação<sup>138</sup> e a transcrição das IO, procedemos a uma análise das ocorrências dos MD e das expressões informais pedidas na instrução para a atividade, contabilizando apenas os usos pragmaticamente adequados, como se pode ver nas anotações das transcrições nos anexos 37 (pp. 219-220) e 38 (pp. 221-223). Quando comparados os desempenhos das turmas deste semestre (anexo 39, pp. 224-225), na T1-A1.2 regista-se uma frequência mais elevada de expressões por aluno, apesar de na T1-A2 todos os aprendentes terem usado, pelo

---

<sup>136</sup> Optou-se por esta organização em ambas as turmas tendo em conta o número de alunos reduzido e ímpar presentes em aula.

<sup>137</sup> À qual faltaram três alunos na T1-A1.2 e dois na T1-A2 (todos eles presentes na aula anterior), e na qual não estiveram presentes outros alunos que tivessem faltado à aula anterior.

<sup>138</sup> Uma das IO da T1-A1.2 não foi gravada devido a problemas técnicos. Foi possível registar as expressões-alvo usadas pelos aprendentes, não sendo, contudo, possível avaliar os valores associados aos MD polifuncionais.

menos, uma das expressões pedidas. Na T1-A1.2, dois terços dos aprendentes usaram, no mínimo, duas expressões, enquanto na T1-A2 apenas um terço (que corresponde a uma das IO) usou duas ou mais expressões. O MD “pois” foi o mais usado em ambos os níveis, seguido de “por acaso”. Algumas expressões não foram usadas com adequação, como é o caso de “ó”<sup>139</sup> na T1-A1.2 e de “aliás” e “nesta altura do campeonato” na T1-A2. Relativamente aos valores dos MD polifuncionais atestados nas IO (anexo 39, p. 225), registam-se quatro ocorrências de “pois” como metadiscursivo conversacional (duas em cada turma), face a quatro ocorrências como marcador de modalidade epistémica (duas em cada turma) e duas de modalidade deontica (apenas na T2-A2). Por sua vez, as duas ocorrências de “ai” na T1-A2 estão circunscritas a atos expressivos, enquanto na T1-A1.2 este MD ocorre duas vezes como gestor e focalizador da informação, conforme descrito no subcapítulo 1.3. Observam-se também algumas diferenças ao nível da adequação ao registo informal. Nas IO da T1-A2 o tratamento informal de 2ª pessoa é usado consistentemente, registando-se ainda o uso, neste nível, de MD que não foram contemplados na PDI, como “olha” e “então” (anexo 38, IO B, p. 222), bem como o uso de “gente” como forma de endereçamento ao alocutário (IO C, p. 223). Na T1-A1.2, registam-se algumas oscilações entre o uso da 2ª e da 3ª pessoas como forma de tratamento por parte do falante A da IO B (anexo 37, p. 220), enquanto o falante C da IO A (p. 219) usa apenas a 3ª pessoa.

Por fim, a análise dos dados recolhidos no inquérito anónimo pós-intervenção (anexo 40, pp. 226-228, tabelas 1-5) não revela diferenças significativas relativamente à apreciação das UL<sup>140</sup>. Quando inquiridos sobre o que mais gostaram nas UL, as respostas são muito variadas. Destacam-se as indicações relativas à dificuldade do áudio como o que menos apreciaram em ambas as turmas. Como sugestões, os alunos da T1-A1.2 pedem áudios mais fáceis e exercícios mais simples, enquanto na T1-A2 se registam três indicações com maior especificidade relativamente aos materiais e à

---

<sup>139</sup> As duas ocorrências deste MD na T1-A2 provêm da mesma IO e do mesmo interlocutor.

<sup>140</sup> Os dados sobre as questões 4 e 5 (anexo 18, p. 191) foram descartados, tendo em consideração que vários aprendentes, em ambas as turmas, assinalaram o mesmo campo em ambas as questões, o que indica que não terão compreendido, pelo menos, uma delas. A ausência de respostas em ambas as turmas deve-se ao facto de alguns aprendentes não terem entregue os questionários, excetuando-se os casos das questões de resposta aberta (quadros 1-3, anexo 40, p. 227).

estrutura da aula, que refletem os problemas detetados na planificação e implementação desta PD. Os dados detalhados das questões de resposta aberta podem ser consultados nos quadros do anexo 40. Relativamente a questões diretamente relacionadas com o tema das aulas, (tabelas 6-9, anexo 40), é sobre o grau de dificuldade de compreensão da COI-A que se registam algumas diferenças. A maioria dos aprendentes assinalou o campo “difícil” (mais de metade na T1-A1.2, face a pouco mais de um terço dos alunos na T2-A2), apresentando como motivo principal o facto de os interlocutores falarem muito depressa e com interrupções. As indicações “normal” e “muito difícil” são residuais em ambas as turmas e regista-se apenas um aluno, da T1-A2, que indicou facilidade em compreender o áudio, afirmando como razão o uso de palavras comuns. Todos estes dados contribuíram para a avaliação que apresentamos em seguida – e que culminou no desenho da PDII – e serão retomados na análise global aos resultados obtidos em todas as turmas, no subcapítulo 2.2.3.

#### **2.2.1.3. Avaliação das intervenções**

Como se depreende da descrição das intervenções no 1º semestre, detetam-se vários problemas oriundos, na sua maioria, da ausência de experiência no âmbito da lecionação. Além dos aspetos anteriormente mencionados, ao nível do desenho da PDI, verifica-se: i) um excesso de atividades de CO que, organizadas e conduzidas desta forma, provocaram cansaço auditivo nos aprendentes que, naturalmente, acusariam desde logo uma maior dificuldade na compreensão deste tipo de input; ii) um estímulo predominantemente oral e escrito, sem recurso a quaisquer imagens que, aliado à pouca diversificação de atividades, provocou uma certa monotonia ao longo das UL; iii) uma estimativa da duração das atividades desfasada da realidade em sala de aula. Paralelamente, no âmbito da implementação, a gestão do tempo em aula foi ineficiente, tendo como consequência a existência de momentos atribulados, especialmente à medida que se aproximava o fim das UL, caracterizados por uma aceleração na transmissão de instruções para atividades, no esclarecimento de vocabulário e, acima de tudo, na exploração da transcrição em conjunto com o áudio. Conclui-se que esta PD

não se revela totalmente adequada ao contexto de ensino-aprendizagem, nem ao tempo letivo de que dispúnhamos e que, pese embora o interesse e a colaboração voluntária dos aprendentes em todas as atividades, estes problemas estão na origem dos resultados obtidos. Neste sentido, estas intervenções assumem uma natureza exploratória e a sua avaliação, a par da análise dos resultados, culmina no desenho de uma nova PD, tentando antecipar alguns problemas que poderiam surgir na sua implementação e propondo algumas soluções, destacando-se as seguintes alterações no processo de desenho e planificação:

i) recolha de uma nova COI com apenas dois interlocutores e elaboração de uma transcrição oralizante;

ii) criação de uma pré-atividade mais alargada, de forma a melhor preparar os aprendentes para as dificuldades que poderiam sentir, incluindo momentos de antecipação de léxico que ocorre nas conversas e, simultaneamente, recorrendo a estímulos visuais a partir de imagens relacionadas com os tópicos das conversas;

iii) simplificação das instruções escritas e diminuição de exercícios de CO, sem deixar de focar conteúdos relacionados com o género discursivo;

iv) mediante a constatação de que teria sido mais proveitoso para os aprendentes do 1º semestre ter acesso à transcrição da COI-A durante a realização do exercício 5 – dado que, como alerta Ur (2013, p. 4), o que fizemos poderia esta a funcionar como um teste à memória, mais do que à compreensão – prevê-se a distribuição da transcrição antes da realização da última atividade de receção sobre os usos e significados de MD, expressões informais e construções de linguagem vaga;

v) elaboração de um documento informativo sobre alguns aspetos da textualização no género COI que os aprendentes pudessem levar para estudar em casa no fim da primeira UL;

vi) diversificação de atividades no âmbito da produção, atendendo às sugestões feitas por Duarte (2015);

vii) retificação das estimativas da duração das atividades e antecipação da

necessidade de prescindir da realização de algumas que poderiam, caso se justificasse, ser dadas como trabalho para casa.

A avaliação deste primeiro estudo de caso teve também como consequência a constatação de que, tratando-se de um trabalho progressivo da compreensão para a IO, seria importante recolher dados não apenas da tarefa final, mas também das atividades de CO, o que nos levou a um redesenho das questões norteadoras de investigação conforme exposto no subcapítulo 2.1. Neste sentido, as UL da PDII foram integralmente gravadas e as atividades de CO, realizadas por escrito durante a primeira UL, foram corrigidas pelos aprendentes numa cor diferente, para que pudessem ser recolhidas (e posteriormente devolvidas) de forma a obter dados sobre as respostas inicialmente dadas durante a audição da COI-B.

### **2.2.2. Proposta didática II**

Após termos realizado a análise dos dados recolhidos nas primeiras intervenções, feito uma apreciação da implementação da PDI e levado a cabo um novo processo de levantamento de dados sobre os casos do 2º semestre, procedemos ao desenho da PDII. Esta segunda PD, que consiste em duas UL e mantém alguns aspetos em comum com a primeira – nomeadamente, e relativamente ao género COI<sup>141</sup>, os objetivos gerais e específicos, os conteúdos e as competências (enunciados na grelha de UD do anexo 41, p. 229), os critérios de formação de pares/trios e os procedimentos de correção de atividades –, apresenta um novo conjunto de atividades de receção e interação em torno de novo material autêntico (a COI-B), bem como a previsão da realização de atividades fora do espaço de aula. Como pudemos dispor de mais tempo letivo nestas intervenções, a PDII é consideravelmente mais extensa, prevendo-se as seguintes atividades principais em aula:

---

<sup>141</sup> Nos conteúdos e nos objetivos há, ainda, lugar para o ensino-aprendizagem dos graus dos adjetivos no âmbito da flexão regular. Relativamente ao género COI, e tendo em atenção o material da COI-B, esta UD contempla explicitamente, além de expressões informais e MD, o uso de linguagem vaga. Nas subcompetências linguísticas, salienta-se a inclusão da competência ortoépica na sequência da criação de uma nova atividade.

<b>Pré-atividade – Primeiro contacto com o género COI</b>	<b>UL1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de léxico através da observação e descrição de duas imagens.</li> <li>• Sensibilização e preparação dos aprendentes para a potencial dificuldade de CO das conversas.</li> <li>• Primeira audição e associação das imagens às conversas CM80 e COI-B como forma de identificar o tema geral das conversas.</li> <li>• Identificação do grau de formalidade.</li> <li>• Identificação das relações entre os participantes.</li> </ul>	
<b>Atividades baseadas na COI-B</b>	
<p>→ Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição e identificação de segmentos que sofreram reduções e assimilações fonéticas decorrentes da oralidade e do registo informal.</li> </ul> <p>→ Treino de pronúncia e dicção: reprodução de dois turnos da conversa.</p> <p>→ Compreensão do oral e da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão global da COI-B.</li> <li>• Expressões informais, linguagem vaga, marcadores discursivos.</li> <li>• Transposição de um excerto escrito da COI-B para uma versão menos informal e em conformidade com as normas ortográficas da escrita convencional.</li> </ul>	
<b>Pós-atividade – Interação oral baseada no género conversa oral informal</b>	<b>UL2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho cooperativo de preparação de um jogo de papéis em pares/trios.</li> <li>• Simulação de uma COI com contextos situacionais previamente definidos.</li> </ul>	

**Quadro 4. Principais atividades da PDII**

Todas as atividades de receção tiveram um suporte escrito (anexo 42, pp. 230-233), assim como a tarefa de IO (anexo 43, p. 234). Contrariamente à PDI, não houve diferenciação no material utilizado, uma vez que foi possível realizar quase todas as atividades previstas na UL1 da primeira intervenção (que teve lugar na T2-A1.2), tendo sido as restantes remetidas como trabalho para casa. Optámos por fazer um contraste entre duas conversas – a COI-B e um excerto de uma conversa (doravante CM80) entre dois locutores da estação de rádio M80, cuja transcrição se encontra no anexo 44 (p. 235)<sup>142</sup>. Tal como na PDI, foi sempre dada aos aprendentes a possibilidade de ouvirem

<sup>142</sup> A CM80 é uma COI, não sendo, no entanto, uma manifestação prototípica deste género tal como descrito em 1.3.2. Contudo, o domínio de interação é público e não privado (como na COI-B) e a relação entre os participantes é, no contexto situacional, uma relação profissional. No excerto em questão não há léxico informal e, admitindo um certo grau de espontaneidade na interação da CM80, esta é menos espontânea do que a COI-B, tendo em consideração de que há um grau de planeamento prévio inerente ao contexto enunciativo e que o enunciado se dirige a um público vasto. Apesar destas diferenças, a velocidade de elocução é muito mais elevada na CM80 do que na COI-B, o que serve também para mostrar que uma interação espontânea num registo prototipicamente informal entre falantes nativos não é necessariamente mais difícil de compreender do que interações em contextos de comunicação inerentemente mais vigiados ou institucionalmente situados.

várias vezes a COI-B. No entanto, a transcrição facultada até ao fim das UL corresponde, como exposto no subcapítulo 1.4.3.5, a uma versão oralizante, que não obedece inteiramente às convenções ortográficas, uma vez que utilizar todas as representações gráficas dos sons como se eles fossem pronunciados de forma isolada e pausada poderia trazer complicações à compreensão da conversa relativamente aos processos envolvidos na audição da COI-B acompanhada da transcrição – uma atividade planeada, nesta PD, como um passo intermédio entre as atividades de CO e as atividades em torno da compreensão de MD, construções de linguagem vaga e expressões informais – sintetizados no quadro 5:

Atividade	Processos
Audição e leitura simultâneas da COI-B	Identificar correspondências entre a representação gráfica dos sons e a sua produção oral.
	Identificar fenómenos fonéticos da modalidade oral no género COI (truncamentos, alongamentos, repetições).
	Associar representações gráficas no input escrito a sons ausentes ou modificados no input auditivo.

**Quadro 5. Processos envolvidos na atividade de leitura e audição da COI-B.**

Dado que esta PD foi implementada de forma mais linear relativamente às principais atividades em torno do género COI e que foi feita uma gravação integral das aulas – o que permite uma descrição mais detalhada e precisa dos acontecimentos – passamos ao relato das intervenções em ambas as turmas, fazendo uma apresentação mais aprofundada de cada atividade e dos seus objetivos, seguindo de perto a síntese do guião das UL no anexo 45 (pp. 236-239).

### **2.2.2.1. Descrição da UL1**

Numa transição com a aula anterior, inicia-se uma conversa com os alunos sobre as suas perceções acerca da forma como os portugueses falam entre si e a frequência com que os escutam, com o objetivo de fazer uma aproximação ao tema da UL, privilegiando aquilo que Nunan (2004, p. 12) define como “experiential learning” enquanto base concetual para o ELBT, possibilitando a eliciação de conhecimentos

prévios e convocando o público-alvo para um envolvimento reflexivo e afetivo com as atividades, de forma a potenciar uma aprendizagem mais significativa através da criação de momentos de transformação do conhecimento pelos aprendentes, no lugar da sua mera transmissão pelo(a) professor(a) e consequente aquisição passiva pelo aluno<sup>143</sup>. Em ambas as turmas, os aprendentes mostraram-se interessados e interagiram com a professora estagiária no sentido de antecipar conhecimentos e verbalizar as suas opiniões. Nesta UL, estiveram presentes 13 alunos na T2-A1.2 e 10 na T2-A2.

#### **a) Atividades de compreensão do oral (alíneas 1-3 do anexo 42, p. 230)**

Antes de iniciar este conjunto de atividades e de forma a fomentar a confiança entre o público-alvo e a motivá-lo, os aprendentes foram alertados para a potencial dificuldade do material áudio (autêntico) a que seriam expostos, tendo recebido indicações de que não se pretendia que compreendessem tudo o que iriam ouvir e que poderiam fazer várias audições, conforme fosse necessário, sem terem tido, contudo, informação sobre o contexto enunciativo e situacional das conversas<sup>144</sup>. O exercício 1 tem como objetivo específico a identificação do tema de uma COI a partir da sua audição, recorrendo à associação de input auditivo com input visual. De forma a antecipar vocabulário relacionado diretamente com os temas da CM80 e da COI-B, criando algumas expectativas sobre os mesmos e aumentando a probabilidade de compreenderem mais e melhor – facto para o qual Ur (2013 [1984], p. 4) chama a atenção quando estabelece a relação entre expectativa e compreensão, ao afirmar que “[h]eard discourse which corresponds closely to what the listener expects and needs to hear is far more likely to be accurately perceived and understood than that which is unexpected, irrelevant or unhelpful” – pediu-se aos alunos que descrevessem as imagens do exercício e procedeu-se ao registo de léxico e estruturas gramaticais, visíveis no quadro durante a audição. Na T2-A1.2, os aprendentes acusaram a necessidade de fazer

---

<sup>143</sup> Criar momentos de conversa conjunta com os aprendentes sobre as suas experiências enquanto ouvintes em imersão é mais eficaz do que reservar esse potencial espaço de diálogo a apenas um monólogo do(a) professor(a), durante o qual este(a) elencaria quais as características ou práticas linguísticas tipicamente associadas a determinado género ou situações comunicativas na língua/cultura-alvo.

<sup>144</sup> Foi, também neste momento, explicitado que a correção dos exercícios deveria ser feita por escrito com uma cor diferente da usada no registo das respostas dadas inicialmente. Desta forma, foi possível recolher os dados sobre as atividades de receção.

duas audições de cada conversa, enquanto na T2-A2 foi apenas necessário reproduzir o áudio uma vez. Ambas as turmas não tiveram dificuldades em associar as imagens com as conversas respetivas, identificando o seu tema geral. O segundo exercício, para o qual foi efetuada uma nova audição, tem como objetivo específico o reconhecimento do grau de formalidade das conversas, através da colocação de hipóteses sobre pistas contextuais<sup>145</sup> relativamente à relação entre os interlocutores. Em ambas as turmas, procedeu-se à verificação da compreensão das instruções escritas do exercício 2 e, adicionalmente na T2-A1.2, fez-se um levantamento de características do registo informal vs. formal, tendo em consideração os conhecimentos que os alunos já tinham sobre formas de tratamento, de saudação e de despedida formais e informais, abordadas no início do curso. A partir deste momento, as atividades centraram-se exclusivamente na COI-B. O terceiro e último exercício de CO dirige o foco dos aprendentes para os fenómenos fonéticos elencados no subcapítulo 1.3.3.1. Após a audição de cada uma das frases da COI-B, os alunos deviam preencher as lacunas. O objetivo era levá-los a identificar aspetos fonéticos que estão na origem das diferenças entre a forma escrita e oral dos elementos pedidos. Na T2-A2 houve necessidade de reproduzir cada frase duas vezes, enquanto na T2-A1.2 todas as frases, excetuando a da alínea 3.1 (reproduzida duas vezes), foram reproduzidas três vezes. Depois das audições, os alunos foram instruídos a formar pares<sup>146</sup> (que seriam mantidos até ao fim da aula) com vista a confrontarem as suas respostas antes da correção. Durante a correção, fez-se o registo das formas efetivamente produzidas na COI-B e dos seus equivalentes na escrita normativa<sup>147</sup>.

---

<sup>145</sup> Como explica Ur (2013, p. 5), este tipo de pistas pode não ajudar consideravelmente na compreensão temática de uma conversa, podendo, contudo, permitir que o aprendente seja capaz de dizer, com maior ou menor precisão, coisas como “the level of formality, the amount and kind of emotional involvement of the speaker(s), the kind of relationship between the speaker(s) and listener(s), the prevailing mood”.

<sup>146</sup> Os pares foram formados pela professora estagiária atendendo aos critérios já expostos na PDI.

<sup>147</sup> O registo das formas orais coincidiu com a grafia usada na transcrição e, sempre que confrontados com grafias oralizantes, os aprendentes foram alertados para a sua incorreção do ponto de vista das normas da escrita e, como tal, instruídos a não escrever dessa forma, visto ser apenas um meio para representar a realidade fonética da língua falada, distinguindo-a da representação da escrita normativa que, nestes contextos, se afasta drasticamente da oralidade. Nas atividades e aulas posteriores, os alunos não demonstraram qualquer tipo de interiorização dos erros do ponto de vista da norma escrita.

### **b) Treino de pronúncia e dicção (alínea 4 do anexo 42, p. 231)**

Esta breve atividade, de natureza interativa entre os pares anteriormente formados, teve, em ambas as turmas, um efeito até dado ponto lúdico, atuando como um momento motivacional para a manutenção da atenção dos aprendentes. Em pares, os alunos foram instruídos para treinar a pronúncia e dicção através da reprodução de dois turnos extraídos da COI-B, aumentando progressivamente a velocidade de elocução. Depois de alguns minutos destinados à prática em pares, cada par foi solicitado a fazer uma reprodução para a turma. A correção desta atividade não teve como finalidade avaliar os alunos relativamente à pronúncia, nem se pretendia que os aprendentes fossem capazes de reproduzir o excerto à semelhança de falantes nativos, mas sim sensibilizá-los para as diferenças entre o uso oral informal da língua e a sua representação escrita, de modo a facilitar as atividades posteriores e a criar oportunidades de prática articulatória. Ambas as turmas se mostraram recetivas e aderiram, do início ao fim, a esta atividade, após a qual se fez um intervalo de aproximadamente 10 minutos na T2-A1.2.

### **c) Audição e leitura simultâneas da COI-B (etapa 7, anexo 45, p. 237)**

Durante esta etapa, a transcrição da COI-B (anexo 11, p. 183) foi fornecida ao público-alvo, juntamente com a explicação das normas de transcrição. Este processo demorou, expectavelmente, mais na T2-A1.2 (sete minutos) do que na T2-A2 (cinco minutos e meio). Seguiu-se uma nova audição da COI-B e o esclarecimento sobre vocabulário e construções frásicas a partir das questões colocadas pelos alunos. Esta fase durou mais na T2-A2 (20 minutos) do que na T2-A1.2 (14 minutos), dado que um dos aprendentes do nível A2 quis, de forma interessada, partilhar o seu conhecimento e a sua perceção sobre o uso de palavrões em PEC, o que contribuiu também para uma abordagem mais aprofundada a graus de informalidade e a um diálogo intercultural. Toda esta etapa, após a qual se fez um intervalo de sensivelmente 10 minutos na T2-A2, foi fundamental para uma compreensão geral e local da COI-B e incluiu os aspetos abordados na secção 1.3, com exceção da maioria das expressões destacadas a negrito, pois seriam essas o alvo das questões da atividade seguinte. Pretendia-se, assim, esclarecer o máximo possível de vocabulário e estruturas gramaticais, não perdendo, contudo, informação sobre o grau de compreensão de MD abordados na secção

1.3.3.3<sup>148</sup> por parte dos aprendentes, sem que estes tivessem sido expostos a uma instrução explícita sobre os seus significados e usos.

**d) Marcadores discursivos (alínea 5 do anexo 42, pp. 231-233)**

Com o objetivo de identificar os usos em contexto de MD<sup>149</sup> no género COI, segue-se o exercício 5. Dado os níveis de ensino-aprendizagem, tentou-se (tal como na PDI) simplificar as instruções do enunciado, que foi lido antes da realização do exercício, de forma a garantir que todos os alunos compreendiam as opções. Este esclarecimento demorou o dobro do tempo na T2-A1.2 (8 minutos) relativamente à T2-A2. De forma a não perder pistas prosódicas, durante a resolução os alunos puderam ouvir os excertos em todas as alíneas<sup>150</sup>. À semelhança dos exercícios 1-3, os alunos responderam individualmente e, posteriormente, formaram pares para verificação de respostas, antes de proceder à correção que, no caso da T2-A1.2, só foi realizada na segunda UL<sup>151</sup>.

**e) Transposição do oral informal para o escrito formal (etapa 9, anexo 45, p. 237)**

Por falta de tempo para a sua realização em aula em ambas as turmas, esta atividade foi proposta como trabalho para casa. A instrução para a sua realização foi dada oralmente em aula, com recurso a alguma exemplificação com registo no quadro, após a distribuição de um excerto da COI-B (anexo 46, pp. 240-241) a cada aluno. A atividade tinha como objetivo que cada aprendente reescrevesse o excerto de forma a

---

<sup>148</sup> Contrariamente à PDI, a atividade que visa os MD não é de compreensão oral (uma vez que os alunos têm acesso a toda a transcrição antes da realização do exercício e a um esclarecimento global e local sobre a conversa). A finalidade é, portanto, a de apurar se, quando confrontados com os pares de alternativas nas questões 5.1-5.10, os aprendentes são capazes de associar o significado (de processamento) adequado a cada MD, isolando este resultado o mais possível da influência da não compreensão de outros elementos.

<sup>149</sup> Interessa-nos, sobretudo, os MD, embora este exercício focasse também o uso nominal de “tipo” e o determinante “umas” enquanto expressão de vagueza. O significado de ambas as expressões tinha já sido dado em ambas as turmas no decorrer da aula, sendo esta uma forma de fomentar a confiança e a motivação dos aprendentes durante a resolução do exercício, através da revisão de conteúdos e da formulação de algumas questões que oferecessem menos dificuldades.

<sup>150</sup> Desta forma, evitou-se fazer uma nova audição completa da COI-B, que poderia sobrecarregar os aprendentes, tendo em conta o número de audições que tinham já sido recentemente feitas.

<sup>151</sup> O que, do nosso ponto de vista, constitui, desde logo, um indício para a necessidade de uma PD diferenciada em ambos os níveis, tendo em consideração que as atividades da T2-A1.2 decorreram consideravelmente mais lentamente do que na T2-A2.

respeitar as normas da escrita convencional, eliminando as marcas da oralidade – desenvolvendo, neste âmbito, também a competência ortoépica (Conselho da Europa, 2001, p. 168) – e, mediante os conteúdos do documento informativo (anexo 47, pp. 242-245), adaptasse também o registo para uma versão menos informal<sup>152</sup>.

#### **f) Atividades dadas como trabalho de casa**

Em virtude dos ajustes necessários ao plano inicial durante a sua implementação, de todas as atividades previstas como trabalho para casa na etapa 10 do anexo 45 (pp. 237-238), optou-se por substituir a atividade iii) pela atividade anteriormente descrita em e), dando simultaneamente dois documentos informativos – um sobre um conjunto de expressões (MD, construções de linguagem vaga e expressões muito informais) ocorridas na COI-B (anexo 47, pp. 242-245), e outro sobre os graus dos adjetivos (anexo 48, p. 246).

#### **2.2.2.2. Descrição da UL2**

A segunda aula foca-se maioritariamente na retoma do trabalho iniciado na primeira aula, com vista à consolidação de conhecimentos para a tarefa final de IO, como se pode observar na síntese da sequenciação do anexo 45 (pp. 238-239). As aulas iniciam-se com uma breve conversa sobre como foi o fim de semana dos aprendentes, seguindo-se a retoma da aula anterior, a partir das contribuições voluntárias de alguns alunos, não só como forma de rever conhecimentos, mas também para informar aprendentes que não estiveram presentes na primeira UL. Nesta UL, estiveram presentes 14 alunos na T2-A1.2 (todos os 13 que estiveram na primeira UL e mais um aprendente que faltara a essa aula) e 13 alunos na T2-A2 (nove dos 10 aprendentes que estiveram na UL1 juntamente com quatro que faltaram a essa aula).

#### **a) Consolidação de conhecimentos da primeira UL**

---

<sup>152</sup> Não se trata, evidentemente, de alcançar uma transposição ideal de um registo para o outro, mas de avaliar até que ponto, no âmbito da compreensão e produção, os aprendentes estão ou não capacitados para reconhecer e transformar conteúdos – e apenas aqueles especificamente focados na UL1 – da modalidade oral para a modalidade escrita e de um registo prototipicamente informal para um registo relativamente neutro ou menos informal.

Tal como previsto na etapa 2 (anexo 45, p. 238), segue-se a abordagem ao documento-síntese (anexo 47) que os alunos levaram para estudar em casa, a partir das dúvidas dos mesmos. Na T2-A1.2, esta etapa é precedida da correção do exercício 5 (anexo 42, p. 233), cuja conclusão não fora possível na aula anterior. A etapa 2 demorou consideravelmente mais tempo na T2-A1.2 (quase 40 minutos) comparativamente à T2-A2 (23 minutos), tendo sido este o momento mais expositivo de todas as intervenções<sup>153</sup>. De forma a incluir conteúdos gramaticais que fazem parte do currículo destes níveis, estabeleceu-se uma transição – a partir da ocorrência, na COI-B, da construção “é super caro”, e do documento informativo (anexo 48, p. 246) dado na aula anterior – para a aprendizagem dos graus dos adjetivos. Após o esclarecimento de dúvidas sobre este tópico gramatical, fez-se um intervalo na T2-A1.2. Tendo em atenção a gestão do tempo disponível, optou-se por abdicar, nesta turma, da atividade cujo objetivo previa a identificação e utilização das formas regulares da flexão em grau (etapa 4, anexo 45, p. 238). Na T2-A2, esta atividade foi substituída por um exercício mais curto, de preenchimento de lacunas (anexo 50, p. 248), após o qual se procedeu a um intervalo. A atividade prevista na etapa 5 (anexo 45, p. 238) não foi realizada, tendo em conta os ajustes à planificação da primeira UL. As etapas 6 e 7 (p. 239) contêm as últimas atividades de consolidação de conhecimentos que seriam posteriormente mobilizados para a atividade de IO. A primeira (anexo 50, p. 248), consiste num exercício de preenchimento de lacunas a partir de um conjunto fechado de expressões que corresponde aos MD, expressões informais e construções de linguagem vaga

---

<sup>153</sup> Trata-se de uma etapa fundamental para que os alunos pudessem esclarecer dúvidas e para clarificar aquilo que é prototipicamente muito informal (e que nunca deve ser usado em contextos formais) daquilo que, sendo comum à modalidade oral do uso da língua, não está estritamente reservado ao registo informal. O documento no anexo 47 (pp. 242-245) oferece algumas alternativas menos informais às ocorrências originais na COI-B. Esta opção deve-se ao facto de ser necessário traçar oposições evidentes entre ambos os registos da língua, de forma a dotar os aprendentes de habilidades que lhes permitam caracterizar, preferencialmente num continuum e não de forma dicotómica, o registo informal, tendo em conta o que foi dito na secção 1.3.2. A abordagem a um determinado género implica o seu enquadramento nas práticas socio-discursivas da língua-alvo, devendo a sua caracterização ser feita não só em relação aos traços que se revelam presentes nesse género, como àqueles que se revelam ausentes, embora possam ocorrer noutros géneros que podem, por sua vez, ser associados, de forma gradativa, ora à modalidade escrita, ora à modalidade oral dos usos da língua. Contudo, verificou-se que os aprendentes acusaram, em ambas as turmas, um certo cansaço face a um período expositivo prolongado, pelo que consideramos ser importante fornecer este tipo de documento aos alunos, devendo, no entanto, a sua abordagem ser repensada.

atestadas e exploradas nas atividades em torno da COI-B. Dado que também a realização desta atividade não foi possível na T2-A1.2, optou-se por dá-la como trabalho para casa a ambas as turmas, de forma a manter as intervenções semelhantes, tanto quanto possível, uma vez que a realização deste exercício apenas numa turma poderia influenciar, relativamente à outra, os resultados da tarefa de IO. A última etapa de consolidação, que consistia numa última audição da COI-B acompanhada da transcrição, não foi realizada em ambas as turmas, evitando-se, assim, o risco de não ser possível realizar a atividade de IO devido a restrições de tempo<sup>154</sup>.

#### **b) Interação oral (etapa 8, anexo 45, p. 239)**

As instruções para a atividade de IO consistem num documento (anexo 43, p. 234) com os parâmetros para a sua realização e com uma lista de expressões sobre a qual cada aprendiz, enquanto interlocutor, é instruído a utilizar pelo menos quatro. O documento retoma ainda outros fenómenos do género COI que, não sendo de utilização obrigatória durante as interações, podem ser utilizados durante esse momento, se os aprendentes assim o entenderem. Ao nível do desenho da atividade, as interações aqui propostas consistem no que Kasper e Rose (2002, pp. 86-87) classificam como “open role plays”, uma vez que a situação inicial é especificada, assim como o papel de cada interveniente<sup>155</sup>, embora o resultado da interação não esteja de forma alguma predeterminado. O contexto situacional, contrariamente à PDI, foi previamente determinado, como se pode ver na lista de situações no anexo 51 (p. 249), de forma a diminuir a carga cognitiva associada à sua criação (cf. Kasemsin, 2006, p. 68). Estes contextos situacionais constituem aquilo que Ur (2013, p. 2) define como um conjunto de atividades que envolvem a CO na vida real, tais como “[d]iscussing work/current problems with family or colleagues”; “[m]aking arrangements/exchanging news etc. with acquaintances”; “[m]aking arrangements/exchanging news over the telephone”;

---

<sup>154</sup> Concluiu-se, no entanto, que a prescindência desta atividade não colocaria os mesmos obstáculos que na PDI, uma vez que os aprendentes já tinham tido oportunidade de explorar a transcrição e lê-la simultaneamente com a sua audição.

<sup>155</sup> Kasper e Rose (2002, p. 87) explicitam que cada ator tem o seu papel e objetivo especificado em cartões individuais. No caso desta atividade, as situações são sorteadas pelos pares e trazem papéis específicos para cada interlocutor. Contudo, cabe aos aprendentes negociar o papel que cada um, relativamente a cada situação, deve desempenhar.

“[c]hatting at a party/other social media”. Esta atividade foi pensada para ser preparada preferencialmente entre pares, uma vez que o material autêntico utilizado como modelo para o género COI tem também apenas dois interlocutores. As situações criadas e sorteadas entre os grupos de trabalho oferecem, contudo, alguma flexibilidade, permitindo a sua adaptação quer à interação entre pares, quer à interação entre trios. Na T2-A1.2, dado o número de alunos presentes, foram formados cinco pares e um trio. No entanto, verificou-se que, provavelmente, alguns pares teriam beneficiado mais da atividade se combinados com um terceiro elemento, pelo que na T2-A2, e dada a configuração da turma (novamente 13 alunos com alguma concentração de aprendentes com as mesmas LM), optou-se por formar três trios e dois pares. Durante a fase de preparação, os aprendentes foram monitorizados pela professora estagiária. Apesar de os alunos terem sido informados de que a preparação deveria durar 10 minutos, na T2-A1.2 esta fase demorou meia hora<sup>156</sup>, enquanto na T2-A2 durou 23 minutos. Os aprendentes foram, seguidamente, convidados a saírem do seu lugar para dramatizar a situação em frente a toda a turma. Alguma relutância ocasional em abdicar do suporte em papel foi facilmente contornada na T2-A2, acabando por se ter conseguido persuadir os aprendentes a não ler aquilo que possam ter escrito durante a preparação, com exceção de um aluno; na T2-A1.2, optou-se por pedir aos alunos que não lessem, deixando-os, contudo, levar um suporte em papel caso sentissem necessidade, uma vez que esta turma apresentava mais dificuldades – e se tratava de um nível de proficiência, objetivamente, menos elevado – e essa foi uma forma de encorajar alguns aprendentes que se sentiriam, de outro modo, mais inseguros durante a sua exposição perante a turma. Ainda assim, um dos aprendentes da T2-A1.2, que integrava um trio, recusou-se a realizar a IO. Após todos os pares terem realizado as suas interações, na T2-A2, houve tempo para fazer um comentário, acompanhado de registo no quadro, dos aspetos mais positivos a destacar, bem como da correção dos principais erros e falhas (de forma

---

<sup>156</sup> Note-se, no entanto, que o pedido de consentimento de gravação das interações (anexo 34, p. 215) foi feito, na T2-A1.2, de forma individual, em cada par/trio, durante a fase de preparação, o que pode ter contribuído negativamente para o seu alongamento, face a uma maior rentabilização do tempo na T2-A2, onde se pediu o consentimento antes de dar início ao trabalho de pares/trios. Consideramos, contudo, que o tempo de preparação, embora manifestamente mais extenso do que o previsto, foi usado integralmente pela maioria dos aprendentes, em ambas as turmas, para praticar a interação em português, pelo que a estimativa inicial da duração desta atividade, à semelhança de outras, revelou-se desfasada da realidade.

anónima), tendo em atenção os níveis e os objetivos da atividade. Na T2-A1.2, não foi possível dar este feedback em aula, tendo os alunos desta turma (assim como os da T2-A2) recebido por e-mail as transcrições das suas interações corrigidas e comentadas, juntamente com as gravações áudio.

### **c) Atividades dadas como trabalho de casa**

Tendo em consideração todos os ajustes feitos ao plano inicial de sequenciação das atividades, na segunda e última UL foi pedido aos aprendentes que realizassem em casa as seguintes atividades: i) o exercício de preenchimento de lacunas com MD, expressões do registo informal e construções de vagueza; ii) a atividade de procura ativa (i.e., através do contacto com portugueses) de uma expressão (idealmente um MD ou uma expressão do registo informal), cujo significado e uso deveriam ser explicados por escrito e com recurso a exemplos da expressão em contexto (anexo 52, pp. 250-251). A finalidade deste último trabalho é tirar partido do contexto de imersão em que os aprendentes se encontram, assim como promover a reflexão na sua relação com a língua, podendo isto potenciar ou conduzir a processos de consciencialização como o *noticing* que refere Schmidt (1990, p. 132). Alternativamente, no caso de não ser possível conversar com portugueses<sup>157</sup>, esta segunda atividade poderia converter-se na procura de um equivalente, nas LM dos aprendentes, de uma das expressões visadas ao longo das UL. Adicionalmente, na T2-A1.2, pediu-se também a realização do exercício para praticar os graus dos adjetivos, uma vez que não fora realizado em aula. A UL encerra com a distribuição de um inquérito por questionário sobre as aulas (anexo 53, pp. 252-253) que, contrariamente ao questionário elaborado na PDI, contém duas partes distintas. A primeira incide sobre questões gerais acerca da qualidade das aulas, enquanto a segunda parte trata de questões diretamente relacionadas com a abordagem pedagógico-didática ao género COI (se consideram o trabalho em torno do género COI importante; se a transcrição contribuiu para a compreensão da conversa B, entre outras

---

<sup>157</sup> Uma alternativa cuja criação é fundamental, na medida em que, pese embora o contexto de imersão, não podemos pressupor que todos os aprendentes tenham oportunidades de estabelecer interações com fins interpessoais que lhes permitam a realização desta atividade com falantes nativos. Outra alternativa possível, que deixamos como sugestão para trabalhos futuros, seria criar essas oportunidades em espaço letivo, levando falantes nativos, previamente instruídos sobre a finalidade da atividade, para a sala de aula.

questões) e com as práticas socio-discursivas dos aprendentes em português (frequência e contextos de interação na língua-alvo). Juntamente com a entrega de trabalhos corrigidos, foi também dada a versão convencional da transcrição da COI-B (anexo 14, p. 186) e uma versão adaptada a um registo menos informal (anexo 15, p. 187).

### **2.2.2.3. Análise dos resultados**

Nas atividades de compreensão (anexo 54, pp. 254-258), a T2-A2 teve um desempenho global melhor do que a T2-A1.2. Na comparação da totalidade das respostas (tabela 1, p. 254), apenas na T2-A1.2 se regista uma ocorrência de desempenho global negativo. Relativamente a cada grupo de questões, verifica-se que na T2-A1.2 o desempenho médio no grupo 1-3.3 é de 50% (tabela 2, p. 255), havendo quatro alunos que não obtiveram um desempenho positivo nestas questões. Dentro deste subgrupo, a CO de fragmentos discursivos (questões 3.1-3.3) e do significado geral das conversas (questão 1) não é o que coloca mais dificuldades a estes quatro aprendentes, sendo nas questões 2.1-2.3 (relativas ao grau de formalidade e ao contexto situacional das conversas), que a maioria destes alunos regista um menor grau de compreensão. Já na T2-A2, regista-se apenas um aluno com desempenho negativo neste subgrupo de questões (tabela 3, p. 255). Quando analisados os desempenhos em ambas as turmas (tabela 4, p. 256), verifica-se que os três melhores desempenhos foram na T2-A2, precedidos de um aprendente de nível A1.2 que obteve a melhor classificação neste subgrupo de questões na T2-A1.2, turma que exibe uma maior concentração de aprendentes com desempenhos entre os 50% e os 64%. No que respeita às questões 5.1-5.10 (sobre o uso de MD, expressões informais e construções de vagueza linguística), os desempenhos na T2-A1.2 aproximam-se da T2-A2. No entanto, na T2-A1.2 regista-se, novamente, uma ocorrência de desempenho negativo (tabela 5, p. 257), enquanto o pior desempenho na T2-A2 corresponde a 60% (tabela 6, p. 257). Verifica-se que a questão 5.4 foi a que mais dificuldades colocou à T2-A1.2. Na T2-A2, tanto esta questão como a 5.7 reúnem o menor número de respostas certas. Contrariamente às questões de CO, neste subgrupo de questões destacam-se dois aprendentes da T2-A1.2 por terem obtido

a pontuação máxima, a par de um aluno da T2-A2 (tabela 7, p. 258). Uma análise circunscrita ao desempenho dos três alunos da T2-A2 que participaram nas atividades de compreensão na T1-A1.2 mostra que todos eles tiveram resultados satisfatórios nas questões 5.1-5.10<sup>158</sup>. Os restantes – cujo perfil apresenta alguns aspetos comuns, como a LM, uma das LE e o tempo de permanência em Portugal à data das UL – têm um resultado significativamente inferior, devido, sobretudo, às questões 1-3.3, destacando-se, por parte de um destes – que participou apenas nas atividades de receção na T1-A1.2 – um desempenho inferior a 50% neste subgrupo de questões (tabela 1, p. 254).

Relativamente aos resultados dos desempenhos na IO (anexo 54, pp. 259-262, tabelas 1-5), a média de expressões por aluno é superior na T2-A2 (tabela 1, p. 259), verificando-se que a maioria dos aprendentes não atingiu o objetivo que estabelecia o uso de quatro expressões. Na T2-A1.2, há dois alunos que não usaram qualquer expressão com adequação, registando-se nesta turma, face à T2-A2, um número proporcionalmente mais elevado de aprendentes que apenas usaram uma expressão (tabela 2, p. 259). Na contabilização de todas as ocorrências pragmaticamente adequadas (tabela 3, p. 260), mantém-se um desempenho consideravelmente mais elevado na T2-A2, onde todas as expressões foram utilizadas pelo menos uma vez, contrariamente ao que se observa na T2-A1.2. Dos seis alunos que participaram nas atividades da T1-A1.2, apenas um – que não esteve presente na UL1 da PDII – teve um desempenho superior à média da T2-A2, enquanto metade deste grupo usou apenas uma expressão e outros dois alunos – que participaram em todas as atividades de receção em ambos os semestres – usaram duas expressões. Na T2-A2, apenas um aprendente recorreu ao suporte escrito e, apesar de ter usado três expressões com adequação (participante A, IO D), não exhibe outras marcas de adequação ao registo. No âmbito da adequação discursiva ao género COI, na leitura das transcrições das IO (anexos 55, pp. 263-268 e 56, pp. 269-273) observam-se mais marcas do registo informal na T2-A2. Registam-se duas interações (a IO F na T2-A1.2 e IO D na T2-A2) onde se verifica alguma oscilação no tratamento informal de 2ª pessoa. De modo geral, a adequação ao

---

<sup>158</sup> Note-se, ainda, que no desempenho global (tabela 1, p. 254), a segunda melhor pontuação é de um aprendente que participou não só das atividades de compreensão, como nas de IO na T1-A1.2.

registro é feita, sobretudo, através de marcas fonéticas (como o uso das formas abreviadas do verbo “estar”, presente em ambas as turmas) e, em menor quantidade, de léxico informal, registrando-se ainda, pontualmente, a utilização de “lá” como partícula atenuadora em atos diretivos na construção “vamos lá” (na IO B da T2-A1.2, e nas IO B e D da T2-A2).

As expressões mais utilizadas correspondem aos MD “pois” e “então” (anexo 54, tabela 3, p. 260), registrando-se, ao nível destes MD e de outros tipicamente polifuncionais, uma variedade de valores (tabela 4, p. 261), alguns dos quais com distribuições consideravelmente diferentes consoante a turma. O MD “pois (é)” ocorre maioritariamente como marcador conversacional modal (11 vezes, face a apenas três como metadiscursivo), registrando-se seis ocorrências como marcador de modalidade deôntica e cinco de modalidade epistémica, sendo a sua distribuição pelas turmas relativamente homogênea. No caso de “então”, como conetor ocorre apenas uma vez na T2-A1.2, registrando-se 13 ocorrências (sete na T2-A1.2 e seis na T2-A2) como marcador com diversos valores. Entre estas, contam-se três em que este MD é usado como forma de iniciar a interação no momento de saudação, servindo a função de tomada de vez e de focalização da alteridade, correspondendo este a um dos usos indicados como possíveis, a par do de conetor, na instrução para a IO. Nas restantes 10 ocorrências, seis servem a função de tomada de vez. Metade destas seis conserva o valor consecutivo e conclusivo do uso deste MD como conetor, introduzindo segmentos discursivos argumentativamente coorientados (cf. Galhano, 1998, p. 122), enquanto nas outras três ele atua como um digressivo. Nas restantes quatro ocorrências, serve a função de manutenção de vez, sempre com um valor conclusivo. Especulamos que a razão destas 10 ocorrências (cujos valores – transversais a ambas as turmas – não foram explicitamente abordados no decorrer das UL), poderá estar relacionada com: i) o acesso a input espontâneo no discurso da professora estagiária durante as UL; ii) o input disponível fora do espaço de aula, em interações menos formais com falantes nativos; iii) a transposição do valor de base conclusivo do conetor “então” para o seu uso enquanto marcador conversacional, tendo em conta i) e ii). Qualquer que seja a razão, será necessário e útil proceder a uma análise destas ocorrências (inclusivamente, de tipo

contrastivo com ocorrências desta unidade em discurso espontâneo de falantes nativos), tendo em consideração que, como salvaguarda Marques (2014, p. 105), a polifuncionalidade destas unidades não se pode dissociar das suas funções discursivas e, a par de “pronto”, cujos valores de modalização em PEC – em concomitância com as funções que a unidade assume na organização da interação e do seu valor conclusivo – são analisados por Marques (pp. 97-105) a partir de um corpus de discurso espontâneo, também o valor conclusivo de “então” poderá coocorrer com outros valores discursivos, nomeadamente de modalização. Como operador de reforço, “mesmo” só foi usado na T2-A2. Na T2-A1.2, este MD foi usado apenas uma vez, como conversacional de modalidade epistémica. Das expressões polifuncionais menos frequentes, destaca-se “tipo” que, como MD, foi usado apenas uma vez na T2-A1.2, estando as restantes ocorrências, em ambas as turmas, restritas à expressão de vagueza; paralelamente, “sei lá” como MD regista apenas uma ocorrência na T2-A2, sendo na T2-A1.2 usado apenas com o seu significado de base “não sei”. Em ambos os casos, o uso destas expressões enquanto MD é inferior às alternativas de linguagem vaga. Como último aspeto de análise do desempenho nesta tarefa, importa referir que na implementação da PDII alguns alunos usaram um suporte em papel durante as IO. Contudo, se comparado o desempenho dos alunos que efetivamente recorreram a este suporte com o desempenho daqueles que não o fizeram, verifica-se que os últimos tiveram mais sucesso. Como se observa na tabela 5 (anexo 54, p. 262), excluindo as repetições de expressões, na T2-A1.2 os aprendentes que recorreram ao suporte em papel usaram globalmente menos um terço das expressões. Apesar de a média ser superior no conjunto de alunos que não recorreram ao suporte, não podemos deixar de notar que o número de alunos que apenas usou uma expressão é superior neste grupo. No entanto, atentando na distribuição com inclusão de repetições, verifica-se que nenhum dos aprendentes que recorreu ao suporte repetiu expressões, enquanto no outro grupo se registam repetições espontâneas por metade dos aprendentes. Além disso, no grupo que fez uso do suporte escrito, destacam-se dois aprendentes que não usaram (com ou sem adequação, como se pode ver na transcrição da IO E, anexo 55, p. 267) qualquer expressão-alvo. Na T2-A2, o único aluno que recorreu ao suporte usou três expressões, mas no âmbito da adequação ao

gênero não se destacou, contrariamente à maioria dos aprendentes desta turma, pela utilização de outras marcas do registo informal que não as expressões-alvo.

O cruzamento dos dados relativos ao desempenho nas atividades de receção estritamente relacionadas com o uso de MD e expressões de vagueza no género COI com o desempenho nas atividades de interação mostra cenários díspares em ambas as turmas (tabelas 1 e 2, anexo 57, p. 274)<sup>159</sup>. Na T2-A1.2, excluindo-se um caso excepcional que, sem suporte escrito, usou cinco expressões, tendo obtido um desempenho de apenas 50% nas questões do grupo 5, os alunos com resultados inferiores a sete pontos na compreensão não usaram qualquer expressão na IO. Por outro lado, registam-se quatro casos de pontuações muito elevadas na compreensão que só usaram uma expressão<sup>160</sup>. Já na T2-A2, os alunos que tiveram melhor pontuação na compreensão não têm necessariamente melhor desempenho na IO, mas todos os que tiveram melhor desempenho na IO (três ou mais expressões por aluno) mostram um desempenho superior a 60%<sup>161</sup> nas atividades de receção. Analisando o desempenho global de todos os aprendentes em todas as questões de compreensão paralelamente à IO (tabela 3, anexo 57, p. 275), salienta-se, ainda, a diferença no desempenho dos dois aprendentes que participaram em todas as atividades na T1-A1.2. Ambos usaram, no 1º semestre, duas expressões na IO. Já na T2-A2, um destes aprendentes (que, comparativamente ao outro, residia há menos tempo em Portugal, mas indicou ter proficiência elevada em francês e contactar em português com amigos) teve o segundo melhor desempenho no conjunto de todas as questões de compreensão e usou duas expressões na IO, enquanto o outro usou apenas uma expressão e obteve 50% na compreensão. Relativamente às expressões que menos respostas certas obtiveram, observa-se que nas IO coincidem com as menos usadas no âmbito dos valores discriminados na tabela 4 do anexo 54 (p. 261). Deste modo, a questão 5.4, que incidia

---

<sup>159</sup> Dado que só é possível comparar desempenhos de aprendentes que tenham estado presentes em ambas as UL e dos quais tenha sido possível obter dados (através da recolha dos documentos de trabalho e da gravação das IO), a amostra fica reduzida a 19 alunos.

<sup>160</sup> Note-se que destes quatro aprendentes, todos da T2-A1.2, um é nativo de francês e proficiente em espanhol LE (e trabalhava, à data das UL, no país), outro é nativo de espanhol e um terceiro, que não indica nenhuma LE com proficiência igual ou superior a “bom” e tem como LM o mandarim, estava a residir em Portugal há cinco anos.

<sup>161</sup> Excluimos o caso que regista seis pontos na compreensão concomitantemente com o uso de três expressões na IO e que corresponde ao único aprendente nesta turma que recorreu ao suporte escrito.

sobre o MD “tipo” enquanto operador de concreção, reuniu o menor número de respostas corretas em ambas as turmas e o MD só foi usado uma vez com este valor (na T2-A1.2). Paralelamente, “mesmo” enquanto operador de reforço argumentativo, alvo da questão 5.7, uma das que reuniu um menor número de respostas corretas na T2-A2, regista apenas uma ocorrência nesta turma, por um aprendente que vinha da T1-A1.2 e que participou em todas as atividades desenvolvidas em torno do género COI.

Os dados recolhidos nos inquéritos anónimos pós-intervenção (anexo 58, pp. 276-281) mostram algumas diferenças entre ambas as turmas, tanto no que respeita à apreciação das UL (tabelas 1-5; quadros 1-3) como ao trabalho em torno do género COI (tabelas 6-15). De modo geral, regista-se na T2-A2 uma apreciação mais positiva e, quando inquiridos sobre se gostaram das aulas, é na T2-A1.2 que dois aprendentes indicam que não. A maioria dos aprendentes afirma ter gostado mais das interações (quadro 1). Sobre o que menos gostaram, as respostas são em menor número, porém mais variadas (quadro 2). Como sugestões (quadro 3), destacam-se, na T2-A1.2, dois comentários menos positivos direcionados às opções relativas aos conteúdos das UL<sup>162</sup>. No âmbito do género COI, há também mais respostas positivas na T2-A2. Quando inquiridos sobre o grau de dificuldade na compreensão da COI-B, a maioria indica, em ambas as turmas, que foi difícil. Nenhum aprendente assinala o campo “fácil”, as indicações “muito difícil” são residuais, e apenas um aluno da T2-A2 assinala o campo “normal”. O principal motivo indicado, em ambas as turmas, como razão para a dificuldade de compreensão é a velocidade de elocução, seguido da qualidade do áudio. Relativamente ao papel da transcrição como suporte à compreensão do áudio, a maioria dos aprendentes afirma que ajudou muito, havendo, no entanto, dois alunos na T2-A1.2 e um aluno na T2-A2 que indicaram ter ajudado pouco. No que respeita à utilidade das expressões-alvo e à sua potencial utilização no dia a dia, apenas na T2-A1.2 se registam duas respostas negativas, sem justificação indicada. Um dos alunos da T2-A1.2 que respondeu positivamente sobre a utilidade dos conteúdos afirma que é importante para entender melhor o que as pessoas dizem. Na T2-A2, como justificação para a resposta

---

<sup>162</sup> Note-se que o número de respostas a esta questão foi, nestas turmas, menor do que nas turmas do 1º semestre. De modo geral, as não-respostas provêm de alunos que não entregaram os questionários e, em alguns casos, de alunos que, talvez por lapso, só responderam à primeira página do inquérito.

afirmativa sobre a utilidade e o potencial de utilização das expressões, dois alunos indicam que os portugueses usam as expressões em questão, um indica que já conhecia algumas, e outro afirma que vai utilizá-las todos os dias. Na T2-A1.2, um dos alunos indica que não utilizará as expressões porque é difícil, e outro afirma que não considera bom usá-las numa conversa formal. Os dados das tabelas 13 e 14 (p. 280) mostram que o conjunto de alunos que dizem falar português todos os dias e quase todos os dias é proporcionalmente superior na T2-A2 que, por sua vez, regista mais aprendentes que indicam comunicar fora das aulas com amigos. Nesta turma, contrariamente à T2-A1.2, nenhum aprendente assinalou os campos “raramente”. Isto vai ao encontro dos dados sobre os desempenhos nas atividades de receção e interação, claramente superiores – sobretudo na IO –, na T2-A2. A última questão, que pedia que os aprendentes indicassem as duas expressões-alvo de que se lembrassem primeiro, mostra uma distribuição da frequência de expressões bastante diferente da registada nas IO em ambas as turmas. Com exceção do MD “pois” como a segunda mais referida, “sei lá” (uma das menos utilizadas nas IO) ocupa o topo da tabela e “então” (uma das mais utilizadas nas IO) reúne apenas duas menções circunscritas à T2-A2.

#### **2.2.2.4. Avaliação das intervenções**

Quer ao nível do desenho, quer ao nível da implementação da PDII, os resultados das intervenções neste semestre – sobretudo os que dizem respeito aos dados recolhidos nos inquéritos por questionário pós-intervenção – demonstram ter havido uma evolução positiva, decorrente, pelo menos parcialmente, da identificação de alguns problemas na fase de avaliação das intervenções realizadas no 1º semestre. No âmbito da criação e sequenciação de atividades, verifica-se que o alargamento e estruturação de uma fase inicial de motivação e preparação dos alunos nas UL1 teve um papel fundamental, aspeto que se repercutiu no grau de sucesso da PDII face à PDI. Por outro lado, a inclusão de mais um instrumento de recolha de dados através do registo de correção das atividades de receção permitiu-nos não só relacionar os desempenhos da compreensão com os da interação, mas também equacionar que questões específicas de

compreensão podem ter colocado mais dificuldades e por que motivos. Com efeito, verifica-se que o número de respostas erradas às questões de compreensão 2.1-2.3 (anexo 42, p. 230) poderá estar mais relacionado com a formulação das perguntas<sup>163</sup> do que com o conhecimento prévio e as habilidades de compreensão dos alunos. Ao nível da gestão do tempo em aula, verifica-se, ainda, a existência de algumas limitações, sendo na T2-A1.2 que a implementação da PDII demorou, de forma geral, mais tempo. Tendo este aspeto em consideração, ambas as turmas beneficiariam de uma redução das atividades inicialmente planeadas para serem realizadas em aula, o que, conseqüentemente, diminuiria a carga de trabalho fora do espaço de aula. Por último, algumas ideias pré-concebidas em torno de materiais autênticos do género COI e do seu lugar no ensino-aprendizagem em níveis iniciais (verificadas nos dados do questionário pós-intervenção) poderiam ter sido apuradas desde o início, com um inquérito por questionário pré-intervenção orientado especificamente para questões relacionadas com as interações orais informais, que incluísse também um perfil de contacto com a língua (cf. Freed, Dewey, Segalowitz, & Halter, 2004), de forma a antecipar soluções para este tipo de questões.

### **2.2.3. Desempenho global na IO**

Na análise global ao desempenho de todos os aprendentes na tarefa de IO (como se pode ver no quadro 6, abaixo), observa-se que apenas nas turmas de nível A1.2 houve alunos que não usaram qualquer expressão. De todos os 43 alunos, a maioria (39,53%) usou uma expressão. Dos alunos que usaram quatro ou mais expressões, destaca-se apenas T2-A2 com dois aprendentes, que é também a turma onde se registam mais alunos que usaram três expressões. Dos 25,58% que usaram duas expressões, o maior número de alunos encontra-se na T1-A1.2, seguindo-se a T2-A2, e, em último lugar, a

---

<sup>163</sup> Apesar de as questões 2.2 e 2.3 terem como objetivo a antecipação do contexto de produção das conversas, de forma experiencial a partir do conhecimento e das intuições dos aprendentes, o sucesso de respostas exigiria, muito provavelmente, a utilização de dois textos com uma maior distância entre eles na escala de (in)formalidade anteriormente abordada. Já em relação à questão 2.1, dadas as semelhanças entre a COI-B e a CM80, teria sido mais equilibrado colocar a questão exclusivamente da perspetiva do informal (i.e., se a COI-B é mais, tão como, ou menos informal do que a CM80) e prescindir do termo “formal”, que nos parece ter estado na origem do reduzido número de respostas corretas.

T1-A2 e a T2-A1.2. A T1-A1.2 teve um desempenho globalmente melhor do que a T2-A1.2 e a T1-A2, o que pode estar relacionado com a maior proximidade das LM e L2 dos aprendentes com a língua-alvo. O melhor desempenho global é da T2-A2 – uma turma bastante distinta da T1-A1.2, embora integrasse alguns alunos desta –, onde a maioria usou duas ou três expressões. O fator nível de proficiência não parece assumir, deste modo, a principal razão das diferenças de desempenho, sendo necessária uma análise mais detalhada de outros fatores, como as L2 dos aprendentes, o tipo de contacto prévio com a língua e a motivação para a sua aprendizagem, o tempo de permanência em ambiente imersivo à data da leccionação e as esferas de utilização da língua-alvo fora do espaço de aula (i.e., com família e/ou amigos falantes nativos, no trabalho, etc.).

Nº de expressões/aluno*	<i>n=43</i>					
	T1-A1.2 <i>n=9</i>	T1-A2 <i>n=9</i>	T2-A1.2 <i>n=12</i>	T2-A2 <i>n=13</i>	Total	% em 43
<b>4 ou mais expressões</b>	1	1	1	2	5	11,63%
% de aluno/turma	11,11%	11,11%	8,33%	15,38%		
<b>3 expressões</b>	1	0	2	4	7	16,28%
% de aluno/turma	11,11%	0,00%	16,67%	30,77%		
<b>2 expressões</b>	4	2	2	3	11	25,58%
% de aluno/turma	44,44%	22,22%	16,67%	23,08%		
<b>1 expressão</b>	2	6	5	4	17	39,53%
% de aluno/turma	22,22%	66,67%	41,67%	30,77%		
<b>0 expressões</b>	1	0	2	0	3	6,98%
% de aluno/turma	11,11%	0,00%	16,67%	0,00%		

**Quadro 6.** Frequência de utilização das expressões nas quatro turmas.

\*Só foram contabilizadas as ocorrências pragmaticamente adequadas; não foram contabilizadas as repetições de uma mesma expressão por um mesmo interlocutor.

## Conclusão

Ao longo deste trabalho argumentámos em prol da consideração do género COI desde os níveis iniciais de aprendizagem como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa na relação entre o conhecimento lexical, semântico e fonológico e a aquisição/aprendizagem de subcompetências pragmáticas e sociolinguísticas. Testámos, na vertente prática desta abordagem, materiais autênticos, transpondo para a sala de aula desafios que se colocam, habitualmente, aos falantes não nativos quando longe de um ambiente onde o input é altamente controlado e, por vezes, artificial. Neste sentido, propomos as seguintes respostas às questões inicialmente colocadas, ainda que vários aspetos se encontrem em aberto para futuras investigações:

i) Como abordar o género COI com recurso a materiais autênticos através do ensino de línguas baseado em tarefas em níveis iniciais de ensino-aprendizagem de PLN, em contexto de imersão? Tendo em consideração o que foi dito em 1.4 e em 2.1, a abordagem explícita e relativamente aprofundada a um género discursivo específico deve ser feita – como com qualquer outro objeto de ensino – mediante o perfil do público-alvo, as suas necessidades e o contexto de aprendizagem. Como tal, é fundamental proceder a um levantamento de vários fatores contextuais, além das variáveis de cada indivíduo no que respeita, sobretudo, não só às dificuldades efetivas, como à representação que cada um possa ter das suas dificuldades e expectativas relativamente à aprendizagem. No âmbito de uma abordagem por tarefas, verifica-se de extrema importância a criação de pré-atividades que consistam em momentos iniciais e estruturados de preparação e sensibilização dos aprendentes para a autenticidade do material, envolvendo-os afetivamente nas atividades seguintes. As instruções e os materiais informativos de suporte à aprendizagem de conteúdos pragmáticos revelam-se úteis (tal como o são as gramáticas de ensino de LE/LS); no entanto, e dada a escassez de recursos nesta matéria, devem ser elaborados adequadamente, de forma a que a sua compreensão seja garantida, sem comprometer, contudo, a relação entre a forma e o significado. Este aspeto poderá ser contornado através da restrição dos contextos de ocorrência, nos materiais informativos, das formas polifuncionais presentes no input

auditivo.

ii) Em níveis iniciais de ensino-aprendizagem e em contexto de imersão, é possível usar com sucesso material autêntico, mais especificamente gravações de conversas orais informais, como forma de desenvolver a oralidade (através de atividades de recepção, de produção e de interação) alternativamente ao uso mais tradicional de materiais artificiais que, pelas suas condições de produção, se afastam muito das trocas comunicativas efetivamente realizadas entre falantes nativos da língua-alvo? É, sem dúvida, possível usar material autêntico com sucesso nestes níveis em contexto de imersão. Para isto, além de deverem estar reunidas as condições prévias anteriormente mencionadas, é importante apurar, como mencionado na avaliação da PDII, que ideias pré-concebidas poderá haver, entre os aprendentes, sobre a presença de discurso marcadamente informal em sala de aula e, com base nessa sondagem, atuar no sentido de selecionar material diferente do mesmo género ou criar atividades iniciais que enderecem a questão. Por outro lado, é também necessário trabalhar na articulação de conteúdos programáticos de natureza gramatical – que os aprendentes sabem, aliás, quais são e em torno dos quais nutrem as suas próprias expectativas – com este tipo de material no âmbito das potencialidades que o género COI oferece.

iii) A exposição a input autêntico pode, no âmbito específico do trabalho em torno do género COI, produzir resultados ao nível do output dos aprendentes? Esta é, talvez, a questão mais desafiante no plano da investigação em aquisição e aprendizagem de uma LE/LS. Não é possível retirar, a este respeito, conclusões claras a partir dos dados que analisámos, por não serem generalizáveis, sendo esta uma boa matéria para mais investigação futura, com o mesmo tipo de material nestes níveis de aprendizagem em imersão. Ainda assim, em ambas as turmas do 2º semestre, verificou-se a existência de uma correlação entre a fraca compreensão de determinadas expressões-alvo e uma frequência menor da sua utilização nas IO. Identificaram-se duas tendências principais que constituem um bom ponto de partida para um estudo mais aprofundado: na T2-A1.2, o elevado desempenho na compreensão parece estar relacionado com um melhor desempenho na IO; na T2-A2, verifica-se uma correlação entre o elevado desempenho na IO e um desempenho superior a 60% na compreensão.

iv) Tendo em consideração os níveis de aprendizagem, que diferenças se atestam entre o nível de iniciação (A1.2) e o nível elementar (A2) após a aplicação de uma mesma unidade didática (UD)? O nível A1.2 exigiu mais tempo para a realização das atividades em geral e, particularmente, para a compreensão das instruções, o que seria inicialmente previsível, dado o nível de reflexão metalinguística<sup>164</sup> envolvido nas mesmas, aliado a um nível de proficiência inferior. Apesar disso, tendo em conta o desempenho global na IO, não podemos afirmar que o nível A2 tenha tido melhores resultados, uma vez que, no 1º semestre, a T1-A1.2 teve um desempenho na IO melhor do que a T1-A2. Este aspeto sugere a necessidade de analisar o papel de outras variáveis que não apenas o nível de proficiência relativamente aos desempenhos individuais de cada aprendiz.

v) A diferenciação existente entre o currículo de A1.2 e o currículo de A2 exige abordagens pedagógico-didáticas distintas em ambos os níveis, ligeiramente adaptadas às especificidades de cada nível, ou, por outro lado, pode uma mesma UD ser aplicada em ambos os níveis sem diferenciação significativa? Em ambos os semestres, tornou-se clara a necessidade de diferenciação na planificação da UD ao implementarmos uma mesma PD em ambos os níveis. No 1º semestre, “tentámos” implementar uma mesma PD e, logo após a primeira intervenção e diagnóstico de principais falhas no seu desenho e implementação, foi necessário proceder a alterações à tentativa inicial de replicação da implementação na T1-A2 para a T1-A1.2. No 2º semestre, uma maior adequação da PD a ambos os níveis – decorrente das duas primeiras intervenções, de cariz predominantemente exploratório – culminou na diminuição da diferenciação na UD, concluindo-se, no entanto, que o tempo inicialmente previsto para cada etapa das UL foi sempre insuficiente no nível A1.2 quando comparado com o nível A2. Neste sentido, verifica-se que é possível partir de uma PD inicial generalizada a ambos os níveis que, sendo implementada numa fase intermédia do curso – implicando, assim, um

---

<sup>164</sup> Por este motivo – e também porque no que diz respeito ao estudo dos MD em PEC ainda muito se encontra por fazer – optámos por não usar terminologia em relação aos MD, tendo também em conta o tempo de que dispúnhamos. No entanto, talvez seja de interesse equacionar a contemplação de terminologia específica, no sentido de trabalhar este tópico como qualquer outro tópico gramatical. A dificuldade em fazê-lo só reafirma a necessidade de expandir a investigação em linguística descritiva e aplicada nestas matérias.

contacto prévio com os aprendentes já consideravelmente desenvolvido – deve ser adequada a cada nível em termos da sequenciação de atividades, antecipando quais poderão ser acessórias e essenciais para a realização da tarefa final de IO.

vi) Com base nas intervenções pedagógicas realizadas, podemos recomendar o uso de material autêntico baseado em amostras de discurso informal espontâneo em níveis iniciais de aprendizagem em contexto de imersão? Considerando as respostas às questões anteriores, o desenvolvimento deste trabalho no âmbito de uma pedagogia comunicativa e centrada no aprendente a partir da consideração de fatores contextuais (perfil linguístico, dificuldades, expectativas, contacto prévio com a língua-alvo, etc.), bem como os resultados obtidos das apreciações dos alunos e a avaliação e reflexão feita após as intervenções, recomendamos, definitivamente, o uso de materiais autênticos do género COI em níveis iniciais de aprendizagem em contextos de imersão.

Este estudo permite, ainda, a consideração de algumas sugestões para trabalhos futuros, tanto no âmbito particular dos resultados obtidos, como no entendimento mais amplo sobre o trabalho em torno do género COI com recurso a material autêntico. Em contextos imersivos nestes níveis, sugerimos dedicar mais horas letivas à implementação deste tipo de PD, preferencialmente com uma maior diversidade de materiais do género COI. Referimo-nos, por exemplo, a testar, nestes níveis, o uso de material autêntico face ao uso de material não autêntico, mas verosimilhante, porque baseado no primeiro. Neste sentido, o material não autêntico corresponderia a uma reprodução ligeiramente alterada do original (por exemplo, com uma velocidade de elocução menor e com menos sobreposições no discurso, mantendo intacto o conteúdo textual ao nível lexical e sintático). Este material não autêntico poderia ser inclusivamente utilizado numa fase anterior ao contacto com o material autêntico no qual é baseado, na forma de uma aproximação progressiva ao discurso espontâneo. Mediante os resultados obtidos no nível A1.2, assim como as sugestões anteriormente feitas sobre o material e o desenho de atividades, seria também de interesse testar o potencial da abordagem ao género COI no nível A1.1 em contexto imersivo. Relativamente à tarefa de IO, deixamos como sugestão a comparação da realização de tarefas análogas às que implementamos (i.e., com foco na forma e no significado) com

tarefas exclusivamente com foco no significado, assim como a comparação entre o recurso a diferentes graus de preparação e autenticidade enquanto parâmetros de realização da tarefa, para a avaliação não só do sucesso ao nível do desempenho atingido nas finalidades comunicativas gerais, como também da quantidade de formas (MD predominantemente) possivelmente eliciadas nestes tipos de tarefas após um trabalho sistemático em torno da compreensão. Também a criação de um repositório de discurso espontâneo – devidamente anotado e classificado em função dos temas das COI, do número de interlocutores, da duração das gravações e dos principais conteúdos linguísticos nelas presentes e passíveis de serem trabalhados – pensado especificamente para o ensino de PLS – seria de um interesse transversal a todos os níveis de aprendizagem. Como possibilidades em aberto, decorrentes diretamente das intervenções realizadas, dos resultados obtidos, e das limitações do presente trabalho, será de interesse estudar, futuramente, as possíveis correlações entre variáveis no uso adequado e mais ou menos frequente dos MD e das construções de linguagem vaga eliciadas nas IO; analisar pormenorizadamente os usos de MD que registam um elevado número de ocorrências nas IO (sobretudo quando contabilizadas as repetições espontâneas); expandir a análise qualitativa às COI que recolhemos, assim como às IO realizadas em aula, no sentido da abordagem que fizemos, de forma sucinta no subcapítulo 1.3.3, à dimensão acional e interativa do género discursivo; contemplar na análise questões prosódicas que não puderam, neste trabalho, ser mais aprofundadas, como a entoação, as pausas (vazias e preenchidas) e as repetições no discurso espontâneo do género COI; e, por fim, analisar o desempenho dos aprendentes nas atividades dadas como trabalho de casa e relacioná-lo com os desempenhos obtidos nas atividades de receção e na IO.

## Referências bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alves, A. P. (2012). *Os marcadores conversacionais no ensino de português língua estrangeira: um estudo de caso* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (édition posthume, traduit du russe par Alfreda Aucouturier). Paris: Gallimard.
- Baptista, L. C. (2016). *O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1), 68-86.
- Barros, C. A. (1988a). A propósito de morfemas contrastivos em português: um “mas” de exceção/provocação. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, 5(1), 269-275.

- Barros, C. A. (1988b). Porém: um caso de deriva contrastiva-conclusiva. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, 5(1), 101-118.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57(3), 278-287.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 2). Paris: Gallimard.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2013). A formação de professores de português língua não materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Questões interculturais e ensino inclusivo do português língua segunda. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Coord.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 155-172). Lisboa: Lidel.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: the semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2011). *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. College Park: University of Maryland Center for Advanced Study of Language. Obtido de: <https://www.casl.umd.edu/wp-content/uploads/2016/02/WHAT-MAKES-LISTENING-DIFFICULT-exec-summary-2011.pdf>
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage Pragmatics: the case of requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second*

language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch (pp. 255-272). Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.

Briz, A. (1998). *El español coloquial: situación y uso* (2ª ed.). Madrid: Arco Libros.

Briz, A. (2010). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. In R. M. C. Martín & V. L. Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada: estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla* (pp. 125-133). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.

Briz, A., & Grupo Val.Es.Co. (2002). La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo Val.Es.Co. *Español Actual*, 77, 1-30.

Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (Coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. Obtido de: [www.dpde.es](http://www.dpde.es).

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987[1978]). *Politeness: some universals in language usage* (Reissued). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Y. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, L. C. (1991). *Vagueness: an investigation into natural languages and the sorites paradox*. Dordrecht: Springer.

Burton, D. (2000). The Use of Case Studies in Social Science Research. In D. Burton (Ed.), *Research training for social scientists* (pp. 215-225). London: Sage Publications.

Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4), 381-400.

- Bygate, M., Norris, J., & Branden, K. (2015). Task-Based Language Teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8). New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.
- Cabarrão, V., Moniz, H., Ferreira, J., Batista, F., Trancoso, I., Mata, A. I., & Curto, S. (2016). Classificação prosódica de marcadores discursivos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2, 69-95.
- Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos*, 12, 18-28.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.). *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Language y Educación*, 7(8), 33-53.
- Carreira, M. H. (2013). Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do português língua segunda e língua estrangeira: problematização. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores. (Coord.), *Português língua não materna : investigação e ensino* (pp. 26-33). Lisboa: Lidel.
- Carvalho, A. S. (2013). An overview of vocatives in european portuguese. *Linguistica Atlantica*, 32, 50-56. Obtido de: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/view/22524>
- Castelo, J., & Frota, S. (2016). Variação entoacional no Português do Brasil: uma análise fonológica do contorno nuclear em enunciados declarativos e interrogativos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1(10), 143-168.

- Cavalcante, M. & Marcuschi, B. (2007). Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Eds.). *Fala e Escrita* (pp. 123-145). Belo Horizonte: Autêntica.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Cintra, L. F. L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses, *Boletim de Filologia*, 22, 81-116.
- Clark, H. H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. (2006). Pragmatics of language performance. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 365-382). Oxford: Blackwell.
- Clark, H. H. (2014). Spontaneous discourse. In M. Goldrick, V. Ferreira, & M. Miozzo, *The Oxford handbook of language production* (pp. 292-307). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, H. H., & Carlson, T. B. (1982). Hearers and Speech Acts. *Language*, 58(2), 332-373.

- Clark, H. H., & Schaefer, E. F. (1989). Collaborating on contributions to conversations. In R. Dietrich & C. F. Graumann (Eds.), *Language processing in social context* (pp. 123-152). Amsterdam: North-Holland.
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Obtido de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*(2): 355-380.
- Cresti, E., Nascimento, F. B., Sandoval, A. M., Veronis, J., Martin, P., & Choukri, K. (2004). The C-ORAL-ROM corpus. A multilingual resource of spontaneous speech for romance languages. *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 575-578). Lisbon: European Language Resources Association. Obtido de <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/pdf/357.pdf>
- Crowston, K., & Williams, M. (2000). Reproduced and emergent genres of communication on the World Wide Web. *The Information Society, 16*, 201-215.
- Cunningham, W. (1949). On the Meaningfulness of Vague Language. *The Philosophical Review, 58*(6), 541-562.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Obtido de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE. Português língua estrangeira*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.  
Obtido de: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Doke, C. M. (1935). *Bantu linguistic terminology*. London: Longmans, Green.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3): 335-354.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Bois, J. W. (1985). Competing motivations. In J. Haiman (Ed.), *Iconicity in syntax* (pp. 343-365). Amsterdam: Benjamins.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1(1), 71-106.
- Du Bois, J. W., Cumming, S., Schütze-Coburn, D., & Danae Padino (Eds.) (1992). *Discourse Transcription. Santa Barbara Papers in Linguistics* (Vol. 4). Santa Barbara: University of California.
- Du Bois, J. W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S., & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. In J. A. Edwards & M. D. Lampert (Eds.), *Talking data: transcription and coding in discourse research* (pp. 45-89). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duarte, I. (1989). *Alguns operadores de agulhagem comunicativa* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Duarte, I. (2015). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. *Todas as Letras Y*, 17(1), 56-72.

- Duarte, I., & Carvalho, A. (2016a). Discours rapporté dans l'oral informel: l'imprécision. In A. Berrendonner, M. Mosegaard Hansen, & R. Zafiu (Eds.), *Actes du XXVIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (pp. 85-94). Strasbourg: ELIPHI.
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2016b). Ensino de PLE, conversa oral informal e vagueza: algumas sugestões. In L. Gonçalves (Org.) *O Ensino de português como língua estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica* (pp. 89-102). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2017a). Conversa informal e linguagem vaga - "um bocado" e "um bocadinho": contributos para o ensino do português língua estrangeira. *Portuguese Language Journal*, 11: 146-164.
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2017b). Ensino de PLE, conversa oral informal e aproximadores. In: O-A. Balas, A. Ciama, M. Enachescu, A. Gebaila, & R. Voicu (Eds.), *L'expression de l'imprécision dans les langues romanes* (pp. 277-286). Bucaresti: Editura Ars Docendi .
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2018a). Interação na sala de aula de português língua estrangeira: da compreensão à interação, com documentos autênticos. In. C. A. André, R. Pereira, & L. Inverno (Coord.), *Actas do 4º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 31-46). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2018b). Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia*, 63(2): 161-170.
- Duarte, I., Carvalho, A., & Baptista, L. (2016). Conversa oral informal, negociação do sentido e linguagem vaga no ensino de PLE. In M. J. García & J. M. González (Eds.), *Cartografías del portugués. lengua, literatura, cultura y didáctica en los espacios lusófonos. Actas del IV Congreso Internacional de la SEEPLU* (pp.

- 234-252). Cáceres: Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Charles D. Fennig (Eds.). (2019). *Ethnologue: Languages of the World* (22<sup>a</sup> ed.). Dallas, Texas: SIL International. Obtido de: <http://www.ethnologue.com>.
- Egins, S. (1990). *Keeping the conversation going: a systemic-functional analysis of conversational structure in casual sustained talk* (dissertação de doutoramento). Sydney: University of Sydney. Obtido de: <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/1003>
- Egins, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.) *Discourse as structure and process* (pp. 231-256). London: Sage Publications.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching and research pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2013[1995]). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language* (2<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Ferguson, C. (1993). Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.) *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fischer, K. (2006a). Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: introduction to the volume. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles* (pp. 1-12). Oxford: Elsevier.
- Fischer, K. (Ed.). (2006b). *Approaches to discourse particles*. Oxford: Elsevier.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores. (Coord.), *Português língua não materna : investigação e ensino* (pp. 36-46). Lisboa: Lidel.
- Fonseca, J. (1991). Heterogeneidade na língua e no discurso. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, 2(8), 261-304.
- Franco, A. C. (1990). Partículas modais do português. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, 7, 175-196.

- Freed, B., Dewey, D., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 349-356.
- Frey, G. (2017). *Usos y funciones del marcador discursivo pues en el habla limeña. Un caso de difusión contrajerárquica* (dissertação de mestrado). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Galhano, I. R. (1998). *Sinais conversacionais de alternância de vez*. Porto: Granito Editores e Livreiros.
- Gomes, C. (2013). *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do português língua estrangeira: um estudo de caso* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Green, V. (2007). Some interactions of pragmatics and grammar. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 407-426). Malden: Blackwell Publishing.
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics: speech acts* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *QuaRepe. Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Obtido de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 11-71.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the theory of grammar, *Word*, 17(2), 241-292.
- Halliday, M. A. K. (2013[1985]). *An introduction to functional grammar* (4<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hammerberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: a psycholinguistic perspective* (pp. 21–41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hasan, R. (1978a). On the notion of text. In J. Petöfi (Ed.), *Text vs. sentence: basic questions of text linguistics* (pp. 369-390). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Hasan, R. (1978b). Text in the Systemic-Functional model. In W. Dressler (Ed.), *Current trends in Text Linguistics* (pp. 228-246). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Hasan, R. (1996). The nursery tale as a genre. In C. Cloran, D. Butt, & G. Williams (Eds.), *Ways of saying: ways of meaning: selected papers by Ruqaiya Hasan* (pp. 51-72). London: Cassel.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and Education* (pp. 13-53). Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hymes, D. (1972b). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.

- Hymes, D. (1982). Prague functionalism. *American Anthropologist*, 84, 398-399.
- Irvine, J. T. (1979). Formality and informality in communicative events. *American Anthropologist*, 81, 773-790.
- Jucker, A. H, Smith, S. W., & Lüdge, T. (2003). Interactive aspects of vagueness in conversation. *Journal of Pragmatics*, 35, 1737–1769.
- Kasemsin, C. (2006). *Interlanguage refusals: A cross-sectional study of Thai EFL learners' refusals in English* (dissertação de doutoramento). Leeds: The University of Leeds School of Education.
- Kasper, G. (1999). Data collection in pragmatics research. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 18(1), 71-107.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316-341). London/New York: Continuum.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kemmis, S. (1980). *Action research in retrospect and prospect*. Paper presented at the Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney. Obtido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf>.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. New York: Springer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Vol. 2). Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* (Vol. 3). Paris: A. Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Introducing polylogue. *Journal of Pragmatics* 36, 1-24.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Analyser du discours: le cas des débats politiques télévisés. *SHS Web of Conferences*, 1, 25–42.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100338>
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2012[1985]). Language of immediacy – language of distance: orality and literacy from the perspective of language theory and linguistic history. In: C. Lange, B. Weber, & Göran Wolf (Eds.), *Variation, contact, and change – papers in honour of Ursula Schaefer* (pp. 441-473). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kramsch, C. (1990). What is foreign language learning research? In B. vanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – foreign language learning* (pp. 27–33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37–45.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1966). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J. Helm (Eds.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Lacerda, P. (2012). A multifuncionalidade do advérbio “realmente” na língua portuguesa sob a perspectiva da gramaticalização de construções. *Alfa*, 56(1), 169-200. Obtido de :  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1981-579420120001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1981-579420120001&lng=en&nrm=iso)
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.

- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*.  
 Obtido de: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399.
- Levinson, S. C. (1980). Speech Act Theory: the state of the art. *Language Teaching*, 13(1-2), 5-24.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
- Lopes, A. C. M. (2014). Aliás: A contribution to the study of a portuguese discourse marker. In C. Ghezzi & P. Molinelli (Eds.), *Discourse and Pragmatic Markers from Latin to the Romance Languages* (pp. 211-221). Oxford: Oxford University Press.
- Lopes, A. C. M. (2016). Discourse markers. In W. L. Wetzels, S. Menuzi, & J. Costa (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441-456). Malden, USA/Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Lopes, A. C. M. (2018). A polifuncionalidade de *mesmo* no PEC. *Diacrítica*, 32(1), 43-67. Obtido de: <https://doi.org/10.21814/diacritica.93>
- Maçãs, D. (1976). Fórmulas interlocutórias do diálogo no português moderno coloquial. *Biblos*, 45, 153-266.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3<sup>a</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., ... Pessoa, I. (2014). *Proposta de orientações programáticas de português língua não materna (PLNM) para os ensinos básico e secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Obtido

de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2\\_proposta\\_de\\_orientacoes\\_programaticas\\_plnm.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2_proposta_de_orientacoes_programaticas_plnm.pdf)

Mainueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

Marcuschi, L. A. (1995). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9, 119-145.

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (2003). Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In E. Gärtner, M. J. P. Herhuth, & N. N. Sommer (Eds.), *Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira. Actas do IV congresso da Associação Alemã de Lusitanistas* (pp. 15-39). Frankfurt: TFM.

Marcuschi, L. A. (2007a). A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Eds.), *Fala e escrita* (pp. 57-84). Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A. (2007b). Oralidade e letramento como práticas sociais. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Eds.), *Fala e escrita* (pp. 31-55). Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A., & Dionísio, A. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Eds.), *Fala e escrita* (pp. 13-31). Belo Horizonte: Autêntica.

Marques, M. A. (2014). Linguagem coloquial e modalização . *Revista de Estudos do Discurso*, 3, 94-106.

Marques, M. A. (2015a). «Tipo». Référentiation et modalisation dans des interactions verbales orales. In M. H. Carreira (Ed.), *Travaux et documents 60. Faits de*

*langue et de discours pour l'expression des modalités dans les langues romanes.* (pp. 249-260). Paris: Université Paris 8.

Marques, M. A. (2015b). Para uma análise linguística dos discursos. A heterogeneidade enunciativa como princípio ordenador da investigação. *Revista Galega de Filoloxía*, 16, 107-121.

Marques, M. A. (2018). Les expressions déictiques *ai et prai*. Registre colloquial, approximation et responsabilisation énonciative. *Studia Ubb Philologia*, 63(2), 255-268.

Marques, M. A., & Duarte, I. (2014). Cá e lá: atenuação, reforço e outros valores modais em PE. In M. F. Batista (Org.), *Anais do 1º Congresso Internacional de Semiótica e Cultura* (pp. 381-393). João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora.

Marques, M. L. G. (1993). *Os bordões no português falado contemporâneo. Análise de dois exemplos: “não é” e “pá”* (dissertação para progressão na carreira de investigação). Lisboa: Centro Linguístico da Universidade de Lisboa.

Martín Zorraquino, M. A. M., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. In I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051-4213). Madrid: Epasa Calpe.

Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Matos, C. (2018). *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.

- Meier, H. H. (1999). Imagination by ideophones. In M. Nänny & O. Fischer (Eds.), *Form miming meaning. Iconicity in language and literature* (pp. 135-155). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Morais, A. (2008). E coiso e tal – algumas considerações sobre o uso de linguagem vaga em enunciados narrativos orais. In S. Frota & A. L. Santos (Org.), *XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: textos selecionados* (pp. 359-371). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Morais, A. (2010). *Narrativas conversacionais. A introdução de enunciados narrativos em situação de interação oral* (tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, M. F. A. (2011). *Marcadores da estruturação textual: elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Nebot, A. C. (2013). Sobre prosodia, marcadores del discurso y unidades del discurso en español: evidencias de un corpus oral espontáneo. *Onomázein*, 28, 201-213.
- Nightingale, A. (1995). *Genres in Dialogue: Plato and the construct of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norrick, N. R. (2000). *Conversational narrative storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43–72). New York: Academic Press.
- Ochs, E., Jacoby, S., & Gonzales, P. (1994). Interpretive journeys: how physicists talk and travel through graphic space. *Configurations* 2(1), 151-171.
- Odlin, T. (1990). Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning. In B. vanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – foreign language learning* (pp. 95–117). Clevedon: Multilingual Matters.
- Oliveira, M., & Santos, L. (2011). Padrões de uso da expressão sei lá no português. *Signótica*, 23(2), 363-384.
- Oliveira, P. (2014). *Os marcadores do discurso e a didática da oralidade no ensino do espanhol como língua estrangeira* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Paradis, M. (1998). The other side of language: pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*, 11(1-2), 1-10.
- Pepe, C. (2013). *The Genres of Rhetorical Speeches in Greek and Roman Antiquity*. Boston: Brill.
- Pimentel, A., & Silva, F. (2014). Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso. In A. Chenoll, B. Sieberg, M. Franco, & V. Lindemann (Coord.), *Falar-speaking: a competência oral no ensino de uma língua estrangeira* (pp. 164-191). Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.
- Pinto, M. G. (2009). Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, & J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao vivo. Textos selecionados de Maria da Graça L. Castro Pinto* (pp. 189–209). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Pinto, M. G. (2013). Plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), 369–379.
- Ponce de León, R., & Duarte, I. (2013). Aliás / alias: diferencias de empleo en portugués y en español. In N. Delbecque, M.-F. Delpont, & D. M. Maturana (Eds.), *Du signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane* (pp. 137-152). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso em español. *Verba*, 20, 141-170.
- Portolés, J. (2016). Marcadores del discurso. In J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hespánica* (Vol. 1, pp. 689-699). London/New York: Routledge.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramilo, M. C., & Freitas, T. (2002). Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In I. M. Duarte, J. Barbosa, S. Matos, & T. Hüsgen (Orgs.), *Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (Vol. 2, pp. pp. 55-67). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Richards, J. C. (1978). Introduction. In J. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches* (pp. 1-14). Rowley: Newbury House.
- Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rocha, D. (2016). *Da compreensão à interação oral: um estudo de caso* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodríguez, V. (2012). Marcadores conversacionales en español actual: funciones y usos en interacciones comunicativas. In A. Cassol, F. Gherardi, A. Guarino, G.

Mapelli, F. Matte Bon, & P. Taravacci (Org.), *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture, Atti del XXV Convegno AISPI* (pp. 195-204). Roma: AISPI Edizioni.

Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5\\_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf)

Sabet, P. G. P., & Zhang, G. Q. (2015). *Communicating through vague language: a comparative study of L1 and L2 speakers*. New York: Palgrave Macmillan.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4-1), 696-735.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.

Schiffrin, D. (1985). Conversational coherence: the role of well. *Language*, 61(3), 640-667.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffrin, D. (1990). The management of a cooperative self during argument: the role of opinions and stories. In A. D. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations* (pp. 241-259). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.



- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: an essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech act*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepherd, M., & Watters, C. (1998). The evolution of cybergenres. *Proceedings of the 31st Hawaii International Conference on System Science* (Vol. 2, pp. 97-109).  
Doi: 10.1109/HICSS.1998.651688. Obtido de:  
[https://www.researchgate.net/publication/221182703\\_The\\_Evolution\\_of\\_Cybergenres](https://www.researchgate.net/publication/221182703_The_Evolution_of_Cybergenres)
- Silva, A. S. (2015). *A oralidade na sala de aula: estratégias e atividades para o seu ensino em LM e LE* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, F., Rodrigues, S., Carvalho, Â., Fardilha, L., & Teixeira, A. (2016). Formação de professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro, *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa/ V Fórum Ibero-Americano de Literacias*, (pp. 559-568). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: communication and cognition* (2ª ed.). Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (2012). *Meaning and relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York: London: Sage Publications.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Tannen, D. (2005[1984]). *Conversational style: analyzing talk among friends*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (2007[1989]). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse* (2<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 20(3): 331-342.
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2013 [1984]). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. (2008). *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan.
- van Dijk, T. (2009). *Society and discourse: how social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- vanPatten, B. (1990). Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: on producers and consumers. In B. vanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – foreign language learning* (pp. 17–26). Clevedon: Multilingual Matters.
- vanPatten, B., & Lee, J. F. (1990). Contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language learning. In B. vanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition - foreign language learning* (pp. 240–245). Clevedon: Multilingual Matters.

- Vázquez, N. (2008). Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 278-284). Obtido de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc708h8>
- Ventola, E. (1979). The structure of casual conversation in english. *Journal of Pragmatics*, 3, 267-298.
- Voeltz, F. K., & Kilian-Hatz, C. (Eds.). (2001). *Ideophones*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. E. (2003). *Applications of case study research* (2<sup>a</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research* (5<sup>a</sup> ed.). London: Sage Publications.



## **Anexos**

**Anexo 1. Escala de registos (Briz, 2010)**

<b>+ Coloquial prototípico</b>	<b>- Coloquial periférico</b>	<b>- Formal periférico</b>	<b>+ Formal prototípico</b>
<b>Traços coloquializadores</b>		<b>Traços de formalidade</b>	
+ relação de igualdade	-	-	- relação de igualdade
+ relação vivencial	-	-	- relação vivencial
+ ambiente interacional quotidiano	-	-	- ambiente interacional quotidiano
			
<b>Traços próprios do registo coloquial</b>		<b>Traços próprios do registo formal</b>	
+ planeamento local	-	-	- planeamento local
+ fim interpessoal	-	-	- fim interpessoal
+ tom informal	-	-	- tom informal
Menor controlo da produção (perda de sons, hesitações, recomeços e retomas, etc.), dêixis extrema, vagueza lexical, tratamento de proximidade ou familiar (uso da 2ª pessoa do singular, alcunhas carinhosas, menos atenuação), ordem de palavras pragmática, etc.		Maior controlo da produção (pronúncia cuidada, menos hesitação, etc.), precisão lexical (por vezes, léxico técnico), tratamento de distância (uso da 3ª pessoa do singular, formas de cortesia, mais atenuação), ordem de palavras sintagmática, etc.	

Tradução livre, a partir de Briz (2010, p. 131)

## Anexo 2. Escala de registos (adaptada)

<b>+ Coloquial prototípico</b>		<b>- Coloquial periférico</b>	<b>- Formal periférico</b>		<b>+ Formal prototípico</b>
<b>Traços coloquializadores</b>			<b>Traços de formalidade</b>		
<b>+</b>	relação de igualdade	<b>-</b>	<b>-</b>	relação hierárquica	<b>+</b>
<b>+</b>	relação vivencial	<b>-</b>	<b>-</b>	relação casual	<b>+</b>
<b>+</b>	temática do quotidiano	<b>-</b>	<b>-</b>	temática especializada	<b>+</b>
					
<b>Traços próprios do registo coloquial</b>			<b>Traços próprios do registo formal</b>		
<b>+</b>	planeamento local	<b>-</b>	<b>-</b>	planeamento prévio	<b>+</b>
<b>+</b>	fim interpessoal	<b>-</b>	<b>-</b>	fim transacional	<b>+</b>
<b>+</b>	tom informal	<b>-</b>	<b>-</b>	tom formal	<b>+</b>

### Anexo 3. Ficha de gravação

	<b>COI-A (1º Semestre)</b>	<b>COI-B (2º Semestre)</b>
<b>Situação comunicativa</b>		
• <b>Descrição</b>	Jantar em casa de Maria.	Conversa no jardim da faculdade onde estudam.
• <b>Tema</b>	Histórias de família; consumo de álcool.	Custo de impressoras e tinteiros.
• <b>Tom</b>	Informal familiar	Informal
• <b>Canal</b>	oral	oral
<b>Participantes</b>	<b>COI-A (1º Semestre)</b>	<b>COI-B (2º Semestre)</b>
• <b>Número</b>	3	2
• <b>Descrição</b>	Laura: 25 anos; estudante (Ensino Superior) Maria: 64 anos; técnica de som aposentada. Zé: 37 anos; tradutor. Origem: Porto, Porto.	Alice: 23 anos; estudante (Ensino Superior); Santa Maria da Feira. Laura: 25 anos; estudante (Ensino Superior). Origem: Alice – Santa Maria da Feira, Aveiro; Laura – Porto, Porto.
• <b>Tipo de relação</b>	Familiar	Amizade
<b>Dados identificadores da gravação</b>	<b>COI-A (1º Semestre)</b>	<b>COI-B (2º Semestre)</b>
• <b>Data</b>	15 – 04 – 2016	9 – 04 – 2017
• <b>Duração</b>	1m32s (A1.2) / 1m37s (A2)	1m50s
• <b>Fonte de captação auditiva</b>	Gravador digital portátil Zoom H2n Handy Recorder.	

## Anexo 4. Transcrição COI-A (anotada)

1. Maria: Histórias de... De álcool e não sei quê, eu por acaso não tenho nenhuma de álcool. Nunca apanhei nenhuma **mas a tia Rosa por exemplo...** Não!
2. Laura: Não acredito.
3. Maria: Não, está bem Laura. Ai eu tinha alguma necessidade de estar a mentir... Nesta altura do campeonato... Meu Deus.
4. Laura: Não sei... A tia Rosa o quê?
5. Maria: Apanhou uma de medronho no Algarve, **[de aguardente de medronho].**
6. Laura: [Ai de medronho meu Deus!]
7. Maria: Que ela até ficou... Pois mas há há determinadas coisas [ (...) são diferentes]
8. Laura: [Ainda por cima ela é tão pequenina]
9. Zé: Pois exatamente. **É, é como o xiripiti daquela... É perigoso não é? [Não é] ó Laura?**
10. Maria: **[Pois], pois.** Ai cada um fala do que sabe.
11. Laura: Ai, eu acho que o que faz mal são as misturas, se a pessoa ficar...
12. Zé: É verdade.
13. Maria: Eu aliás nunca gostei de bebidas...
14. Laura: Espirituosas, a não ser gin! A gente **[sabe gin tónico]**
15. Maria: **[Não, eu gosto]** de um bom vinho... **É! O gin tónico.**
16. Laura: Ah!
17. Maria: Eu gosto de um bom vinho de **[mesa um bom vinho de mesa] e um gin tónico gosto.**
18. Laura: **[E um gin tónico também gosto]**
19. Maria: Mas sou incapaz de aa se beber dois aa dois ou três começo a ficar mal do estômago, já não posso, até me ataca o estômago.
20. Laura: Pois porque aquilo também é é... Ainda por cima aquilo é agressivo para o estômago. Mas o gin tónico é uma bebida, mesmo que a pessoa beba alguns, vai ficando alegre, mas não é uma coisa que... Que seja... Agressiva por exemplo como a aguardente. Não é uma coisa... Em gin tónico e a beber durante a noite alguns. Não é uma coisa que dê assim uma estalada páá e depois... **Que deve ter sido o que aconteceu à tia Rosa. A tia Rosa estava a beber a beber e dum momento pó outro páá!**
21. Maria: Pois porque o, a... O medronho não é como o gin tónico, não é misturado!
22. Laura: É o que eu estou a dizer.

Fase de orientação. Introdução à sequência narrativa.

Paired action: coconstrução da fase de desenvolvimento da narrativa.

Desvio temático, consequente suspensão da narrativa e predomínio de sequência argumentativa até ao turno 20.

Evidência de entendimento (grounding) por parte de M., possivelmente como reparação da ausência dessa evidência por parte de L. (a interlocutora a quem se dirigia a intervenção de Z no turno 9).

Turnos 13-22. Cadeia de pares adjacentes que constitui um joint project: ambas as interlocutoras colaboram na construção de um mesmo argumento, mostrando continuamente evidência de entendimento e partilha de informação comum.

Retoma (especulativa) da narrativa.

## Anexo 5. Transcrição COI-B (anotada)

1. Laura: Ah não tenho impressora. Maas...
  2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
  3. Laura: Pois é os tinteiros são caríssimos. Eu tamém...
  4. Alice: Olha eu tou a pensar [comprar uma impressora nova quando este tinteiro] acabar.
  5. Laura: [Eu gostava de ter impressora mas acho que... ]
  6. Alice: Tão tipo super baratas.
  7. Laura: Agora estão mas os tint [mas é preciso é ber] a marca dos tinteiros da impressora...
  8. Alice: [Aí está, pois. ]
  9. Laura: [...o tipo de tinteiros.]
  10. Alice: [Mas mesmo das ma ] das marcas háá tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há típoos marcas que reciclam...
  11. Laura: Reciclam sim, [a minha irmã faz isso.]
  12. Alice: [...e que vendem ] e que imagina... Mas mesmo p'rá minha as marcas que reciclam éé muito caro. Tipo um tinteiro da minha custa tipo, porque é muito antiga, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta e tal.
  13. Laura: E p'ra quanto tempo é que dá?
  14. Alice: Inda dá p'umas impressões. Aa dá p'umas oitocentas páginas, vá, mas mas é caro.
  15. Laura: É super caro.
  16. Alice: Ya. Eu se eu só comprei porque tava tava a precisar mesmo. Depois a minha mãe também precisava p' imprimir uma umas merdas ee... Mas ee já quando acabar este tinteiro já num compro tinteiros. Aaa por cinquenta euros compras uma impressora.
  17. Laura: Meesmo, com tinteiros muito mais baratos.
  18. Alice: Muito mais baratos, e depois há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. E depois esses mesmo, esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam [tipo a cinco euros, tás a ver?].
  19. Laura: [É isso. É isso que a minha ] irmã faz.
  20. Alice: Os que... Ó pá e isso é importante porque... Sei lá euu na minha zona há um um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera, ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado p'á minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou vinte euros ou a vinte e cinco...
  21. Laura: Humm.
  22. Alice: ...Acho que foi vinte euros porque eu acho que os meus tint tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu tipo p'ra uma vez.
  23. Laura: Ui!
- 
- Início de sequência argumentativa: troca de opiniões sobre o preço de impressoras e tinteiros.**
- Evidência de entendimento e convergência de opinião sobre a informação partilhada (grounding).**
- Paired action: L. pede informações a A., que, por sua vez, acede ao pedido.**
- Breve sequência narrativa que serve de suporte à argumentativa.**
- Desvio da argumentação para uma sequência narrativa (concluída no turno 22) como reforço positivo da opinião.**
- Evidência positiva de grounding.**

## Anexo 6. Normas de transcrição

<b>Símbolo</b>	<b>Função</b>	
:	Assinalar o início da intervenção de um interlocutor.	
...	Assinalar pausas relativas a fragmentos discursivos inacabados ou interrompidos.	
,	Assinalar pausas no discurso.	
.	Assinalar o fim de frase, indicando uma pausa longa.	
!	Assinalar o tom ascendente em atos expressivos.	
?	Assinalar perguntas, representando diferentes tipos de atos como pedidos, ordens, sugestões, etc.	
(...)	Assinalar um fragmento indecifrável/auditivamente impercetível.	
<b>aa</b>	Assinalar alongamentos vocálicos.	
<b>mm</b>	Assinalar alongamentos consonânticos.	
[ ]	Assinalar fragmentos sobrepostos. O material que ocorre sobreposto é colocado entre parênteses verticalmente alinhados.	
<b>Interjeições</b>		
1º Semestre	<b>ah!</b>	Confirmação de informação anteriormente dada pelo locutor e posteriormente reiterada pelo interlocutor, de forma a veicular uma avaliação dessa reiteração.
	<b>ai</b>	Expressar uma reação de espanto (turno 6). Sinal topográfico de abertura e de reforço argumentativo.
	<b>ó</b>	Solicitar diretamente a um interlocutor a sua reação.
2º Semestre	<b>ah</b>	Expressar acordo com o interlocutor em início de turno, para dar continuidade à sua intervenção.
	<b>hum</b>	Manter o contacto conversacional, exprimindo disponibilidade para o interlocutor continuar o seu turno.
	<b>ui!</b>	Expressar uma reação de espanto.

## **Anexo 7. Fases de recolha e tratamento de discurso espontâneo**

1 – Gravação áudio de interações espontâneas do género COI.
2 – Seleção de uma conversa viável.
3 – Audição de toda a conversa e seleção de um excerto mais adequado.
4 – Transcrição do excerto.
5 – Didatização do material.

**Anexo 8. Recolha de dados de interação oral segundo Kasper (2000)**

	<b>Foco</b>				<b>Procedimentos</b>	
	<b>Interação</b>	<b>Compreensão</b>	<b>Produção</b>	<b>Meta</b>	<b>Online/ Offline</b>	<b>Interação com o(a) investigador(a)</b>
<b>Discurso autêntico</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>on</b>	<b>+/-</b>
<b>Eliciação de conversa</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>on</b>	<b>+/-</b>
<b>Jogo de papéis</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>on</b>	<b>-</b>


## Anexo 9. Transcrição da COI-A (nível A1.2)

1. Maria: Histórias de... De álcool e não sei quê, eu por acaso não tenho nenhuma de álcool. Nunca apanhei nenhuma mas a tia Rosa por exemplo... Não!
2. Laura: Não acredito.
3. Maria: Não, está bem Laura. Ai eu tinha alguma necessidade de estar a mentir... Nesta altura do campeonato... Meu Deus.
4. Laura: Não sei... A tia Rosa o quê?
5. Maria: Apanhou uma de medronho no Algarve, [de aguardente de medronho].
6. Laura: [Ai de medronho meu Deus!]
7. Maria: Que ela até ficou... Pois mas há há determinadas...
8. Zé: Exatamente. É, é como o xiripiti daquela...É perigoso não é? [Não é] ó Laura?
9. Maria: [Pois], pois. Ai cada um fala do que sabe.
10. Laura: Ai, eu acho que o que faz mal são as misturas, se a pessoa ficar...
11. Zé: É verdade.
12. Maria: Eu aliás nunca gostei de bebidas...
13. Laura: Espirituosas, a não ser gin! A gente [sabe gin tónico]
14. Maria: [Não, eu gosto] de um bom vinho... É! O gin tónico.
15. Laura: Ah!
16. Maria: Eu gosto de um bom vinho de mesa. Mas sou incapaz de aa se beber dois aa dois ou três começo a ficar mal do estômago, já não posso, até me ataca o estômago.
17. Laura: Pois porque aquilo também é é... Ainda por cima aquilo é agressivo para o estômago. Mas o gin tónico é uma bebida, mesmo que a pessoa beba alguns, vai ficando alegre, mas não é uma coisa que... Que seja... Agressiva por exemplo como a aguardente. Não é uma coisa... Em gin tónico e a beber durante a noite alguns. Não é uma coisa que dê assim uma estalada páá e depois... Que deve ter sido o que aconteceu à tia Rosa. A tia Rosa estava a beber a beber e dum momento pó outro páá!
18. Maria: Pois porque o, a... O medronho não é como o gin tónico, não é misturado!

## Anexo 10. Transcrição da COI-A (nível A2)

1. Maria: Histórias de... De álcool e não sei quê, eu por acaso não tenho nenhuma de álcool. Nunca apanhei nenhuma mas a tia Rosa por exemplo... Não!
2. Laura: Não acredito.
3. Maria: Não, está bem Laura. Ai eu tinha alguma necessidade de estar a mentir... Nesta altura do campeonato... Meu Deus.
4. Laura: Não sei... A tia Rosa o quê?
5. Maria: Apanhou uma de medronho no Algarve, [de aguardente de medronho].
6. Laura: [Ai de medronho meu Deus!]
7. Maria: Que ela até ficou... Pois mas há há determinadas coisas [ (...) são diferentes]
8. Laura: [Ainda por cima ela é tão pequenina]
9. Zé: Pois exatamente. É, é como o xiripiti daquela...É perigoso não é? [Não é] ó Laura?
10. Maria: [Pois], pois. Ai cada um fala do que sabe.
11. Laura: Ai, eu acho que o que faz mal são as misturas, se a pessoa ficar...
12. Zé: É verdade.
13. Maria: Eu aliás nunca gostei de bebidas...
14. Laura: Espirituosas, a não ser gin! A gente [sabe gin tónico]
15. Maria: [Não, eu gosto] de um bom vinho... É! O gin tónico.
16. Laura: Ah!
17. Maria: Eu gosto de um bom vinho de [mesa um bom vinho de mesa] e um gin tónico gosto.
18. Laura: [E um gin tónico também gosto]
19. Maria: Mas sou incapaz de aa se beber dois aa dois ou três começo a ficar mal do estômago, já não posso, até me ataca o estômago.
20. Laura: Pois porque aquilo também é é... Ainda por cima aquilo é agressivo para o estômago. Mas o gin tónico é uma bebida, mesmo que a pessoa beba alguns, vai ficando alegre, mas não é uma coisa que... Que seja... Agressiva por exemplo como a aguardente. Não é uma coisa... Em gin tónico e a beber durante a noite alguns. Não é uma coisa que dê assim uma estalada páá e depois... Que deve ter sido o que aconteceu à tia Rosa. A tia Rosa estava a beber a beber e dum momento pó outro páá!
21. Maria: Pois porque o, a... O medronho não é como o gin tónico, não é misturado!
22. Laura: É o que eu estou a dizer.

## Anexo 11. Transcrição da COI-B (versão oralizante)



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**  
**2º SEM 2016/2017**      **NÍVEL A1.2**      **NÍVEL A2**  
**Professora estagiária: Laura Couto**

**Transcrição da Conversa B**

1. Laura: Ah não tenho impressora. Maas...
2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
3. Laura: **Pois** é os tinteiros são caríssimos. Eu tamém...
4. Alice: **Olha** eu tou a pensar [comprar uma impressora nova quando este tinteiro] acabar.
5. Laura: [Eu gostava de ter impressora mas acho que... ]
6. Alice: Tão tipo super baratas.
7. Laura: Agora estão mas os tint [mas é preciso é ber] a marca dos tinteiros da impressora...
8. Alice: [Aí está, pois. ]
9. Laura: [...**o tipo** de tinteiros.]
10. Alice: [Mas mesmo das ma ] das marcas háá tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há **tipoo** marcas que reciclam...
11. Laura: Reciclam sim, [a minha irmã faz isso.]
12. Alice: [...e que vendem ] e que imagina... Mas mesmo p'rá minha as marcas que reciclam éé muito caro. Tipo um tinteiro da minha custa tipo, porque é muito antiga, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta **e tal**.
13. Laura: E p'ra quanto tempo é que dá?
14. Alice: Inda dá p'**umas** impressões. Aa dá p'**umas** oitocentas páginas, vá, mas mas é caro.
15. Laura: É super caro.
16. Alice: Ya. Eu se eu só comprei porque tava tava a precisar **mesmo**. Depois a minha mãe também precisava p' imprimir uma umas merdas ee... Mas ee já quando acabar este tinteiro já num compro tinteiros. Aaa por cinquenta euros compras uma impressora.
17. Laura: **Meesmo**, com tinteiros muito mais baratos.
18. Alice: Muito mais baratos, e depois há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. E depois esses mesmo, esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam [tipo a cinco euros, tás a ver?].
19. Laura: [É isso. É isso que a minha ] irmã faz.
20. Alice: Os que... **Ó pá** e isso é importante porquee... **Sei lá** eeu na minha zona há um um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera, ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado p'á minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou vinte euros ou a vinte e cinco...
21. Laura: Humm.
22. Alice: ...Acho que foi vinte euros porque eu acho que os meus tint tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu tipo p'ra uma vez.
23. Laura: Ui!

## **Anexo 12. Princípios orientadores de um sistema de transcrição de discurso falado segundo Du Bois (1991, p. 108)**

### **A) Definição de categorias: defina boas categorias.**

1. Defina categorias de transcrição que estabeleçam as distinções necessárias no âmbito dos fenômenos discursivos.
2. Defina categorias que sejam suficientemente explícitas.
3. Defina categorias suficientemente gerais.
4. Estabeleça contrastes entre os tipos de informação.

### **B) Acessibilidade: torne o sistema acessível.**

5. Use notação familiar.
6. Use notação motivada.
7. Use notação que seja facilmente aprendida.
8. Isole notação que não seja familiar.
9. Use notação que maximize o acesso à informação.
10. Mantenha uma aparência consistente para todas as formas de acesso.

### **C) Robustez: torne o sistema robusto.**

11. Use caracteres que estejam disponíveis de forma abrangente.
12. Evite contrastes invisíveis.
13. Evite contrastes frágeis.

### **D) Economia: torne as representações econômicas.**

14. Evite notações prolixas.
15. Use notações curtas para fenômenos de elevada frequência.
16. Use notações distintivas para fenômenos internos à palavra.
17. Minimizar notações internas à palavra.
18. Use o espaço de forma significativa.

### **E) Adaptabilidade: torne o sistema adaptável.**

19. Proporcione uma transição contínua entre graus de complexidade.
20. Proporcione uma integração contínua de categorias de transcrição definidas pelo usuário.
21. Proporcione uma integração contínua de traços de apresentação.
22. Proporcione uma integração contínua de informação de indexação.
23. Proporcione uma integração contínua da codificação da informação definida pelo usuário.

**Obs.:** Tradução livre

### Anexo 13. Definições lexicográficas das interjeições atestadas nas COI

<b>ah</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interjeição:<ul style="list-style-type: none"><li>1. exprime admiração, alegria, espanto ou lamento.</li><li>2. indica que alguém se lembrou de algo repentinamente.</li></ul></li><li>➤ Interjeição imitativa de gargalhadas, de riso: ah! ah! ah!</li><li>➤ Do latim: ah.</li></ul>
<b>ai</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interjeição: exprime dor ou alegria.</li><li>➤ Nome masculino:<ul style="list-style-type: none"><li>1. grito de dor ou alegria.</li><li>2. num ai.</li><li>3. num instante.</li></ul></li><li>➤ De origem onomatopeica.</li></ul>
<b>hum</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interjeição: exprime dúvida, hesitação ou impaciência.</li><li>➤ De origem onomatopeica.</li></ul>
<b>ó</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interjeição: exprime chamamento ou invocação.</li><li>➤ Do latim: o.</li></ul>
<b>ui</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interjeição: exprime dor, espanto, surpresa ou repugnância.</li><li>➤ Do latim: hui.</li></ul>

Adaptado do Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>]

## Anexo 14. Transcrição da COI-B (ortografia convencional)

### Transcrição da Conversa B (de acordo com as regras da escrita)

As expressões sublinhadas respeitam as regras da ortografia

1. Laura: Ah não tenho impressora. Mas...
2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
3. Laura: Pois é, os tinteiros são caríssimos. Eu também...
4. Alice: Olha, eu estou a pensar em\* comprar uma impressora nova quando este tinteiro acabar.
5. Laura: Eu gostava de ter impressora mas acho que...
6. Alice: Estão tipo super baratas.
7. Laura: Agora estão, mas é preciso é ver a marca dos tinteiros da impressora.
8. Alice: Aí está, pois.
9. Laura: O tipo de tinteiros.
10. Alice: Mas mesmo das marcas há tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há tipo marcas que reciclam.
11. Laura: Reciclam sim, a minha irmã faz isso.
12. Alice: E que vendem e que imagina... Mas mesmo para a minha, as marcas que reciclam são\* muito caras\*. Tipo, um tinteiro da minha custa tipo - porque é muito antiga - então um tinteiro custa cinquenta euros, acho eu. Quarenta e tal.
13. Laura: E para quanto tempo é que dá?
14. Alice: Ainda dá para umas impressões. Dá para umas oitocentas páginas, vá. Mas é caro.
15. Laura: É super caro.
16. Alice: Ya. Eu só comprei porque estava a precisar mesmo. Depois a minha mãe também precisava para imprimir umas merdas. Mas quando acabar este tinteiro já não compro tinteiros. Por cinquenta euros compras uma impressora.
17. Laura: Mesmo, com tinteiros muito mais baratos.
18. Alice: Muito mais baratos. E depois há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. E depois esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam tipo a cinco euros, estás a ver?
19. Laura: É isso. É isso que a minha irmã faz.
20. Alice: Ó pá e isso é importante porque... Sei lá, eu na minha zona há um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera. Ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado para a minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou a\* vinte euros ou a vinte e cinco.
21. Laura: Hum.
22. Alice: Acho que foi vinte euros porque eu acho que os meus tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deu tipo para uma vez.
23. Laura: Uj!

\* Os participantes não falam assim, mas estas são as formas corretas segundo as regras da gramática.

## Anexo 15. Transcrição da COI-B (versão menos informal)

### Transcrição da Conversa B (de acordo com as regras da escrita e mais formal)

As expressões a **negrito** são menos informais. Os verbos **sublinhados a negrito** estão na 3ª pessoa do singular porque é uma forma de tratamento mais formal.

1. Laura: Ah não tenho impressora. Mas...
2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
3. Laura: Pois é, os tinteiros são caríssimos. Eu também...
4. Alice: **Olhe**, eu estou a pensar em comprar uma impressora nova quando este tinteiro acabar.
5. Laura: Eu gostava de ter impressora mas **penso** que...
6. Alice: Estão **muito** baratas.
7. Laura: Agora estão, mas é preciso é ver a marca dos tinteiros da impressora.
8. Alice: **Precisamente**.
9. Laura: O tipo de tinteiros.
10. Alice: Mas mesmo das marcas há tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há **por exemplo** marcas que reciclam.
11. Laura: Reciclam sim, a minha irmã faz isso.
12. Alice: E que vendem, e que **imagine**... Mas mesmo para a minha, as marcas que reciclam são muito caras. **Por exemplo**, um tinteiro da minha - porque é muito antiga - custa **cerca de** cinquenta euros. Quarenta e tal, **penso eu**.
13. Laura: E para quanto tempo é que dá?
14. Alice: Ainda dá para umas impressões. Dá para umas oitocentas páginas, vá. Mas é caro.
15. Laura: É **muito** caro.
16. Alice: É **sim**. Eu só comprei porque estava **realmente** a precisar. Depois a minha mãe também precisava para imprimir **uns documentos**. Mas quando acabar este tinteiro já não compro tinteiros. Por cinquenta euros **compra-se** uma impressora.
17. Laura: **Exatamente**, com tinteiros muito mais baratos.
18. Alice: Muito mais baratos. E depois, há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. **Além disso**, esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam **por cerca de** cinco euros, **está a ver?**
19. Laura: É isso. É isso que a minha irmã faz.
20. Alice: E isso é importante porque... **Bem**, eu na minha zona há um **homem** que vende impressoras e computadores, et cetera. Ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado para a minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou a vinte euros ou a vinte e cinco.
21. Laura: **Pois**.
22. Alice: **Penso** que foi vinte euros porque **penso** que os meus tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deu para **mais ou menos** uma vez.
23. Laura: Ui!

### Anexo 16. A Abordagem Comunicativa (Nunan, 2004, appendix A)

<b>Theory of language</b>	Language is a system for the expression of meaning; primary function–interaction and communication.
<b>Theory of learning</b>	Activities involving real communication; carrying out meaningful tasks and using language which is meaningful to the learner to promote learning.
<b>Objectives</b>	Objectives will reflect the needs of the learner; they will include functional skills as well as linguistic objectives.
<b>Syllabus</b>	Will include some/all of the following: structures, functions, notions, themes, tasks. Ordering will be guided by learner needs.
<b>Activity types</b>	Engage learners in communication, involving processes such as information sharing, negotiation of meaning and interaction.
<b>Learner roles</b>	Learner as negotiator and interactor who gives as well as takes.
<b>Teacher roles</b>	Facilitator of the communication process; needs analyst counsellor; process manager.
<b>Roles of materials</b>	Primary role of promoting communicative language use; task-based materials; authentic.

## Anexo 17. Fases de investigação

	Etapas	Descrição		Finalidade
Pré-intervenção	Etapa 1	Recolha preliminar de dados sobre os casos.	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	
			Inquérito por questionário.	Obter um perfil linguístico dos alunos e um levantamento das suas principais necessidades.
			Observação direta.	Confirmar e aprofundar os dados obtidos no inquérito, contribuindo para a fase de planificação, nomeadamente de forma a incluir momentos de aprendizagem cooperativa em sala de aula adequados ao grupo de aprendentes.
	<b>Etapa 2</b>	Planificação da proposta didática I		
<b>Intervenção</b>	<b>Etapa 3</b>	Intervenção do 1º semestre – regências 1 e 2		
Pós-intervenção	Etapa 4	Análise dos dados recolhidos na intervenção.	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Finalidade</b>
			Gravação das interações orais.	Analisar o desempenho específico de cada aprendente na tarefa final de interação oral.
			Inquéritos por questionário após as regências.	Obter dos aprendentes uma avaliação geral das aulas e do desempenho da professora. Saber se os aprendentes consideram importante o trabalho em torno do oral informal. Apurar o grau de dificuldade que os aprendentes sentiram quando ouviram o áudio.
	<b>Etapa 5</b>	Reflexão sobre o percurso da intervenção face às questões e aos objetivos de investigação.	Apurar que aspetos há a melhorar para uma segunda intervenção, concretizada através da elaboração de uma nova proposta didática.	
Pré-intervenção	Etapa 6	Recolha preliminar de dados sobre os casos.	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Finalidade</b>
			Inquérito por questionário.	Obter um perfil linguístico dos alunos e um levantamento das suas principais necessidades.
			Observação direta.	Confirmar e aprofundar os dados obtidos no inquérito, contribuindo para a fase de planificação, nomeadamente de forma a incluir momentos de aprendizagem cooperativa em sala de aula adequados ao grupo de aprendentes.
	<b>Etapa 7</b>	Planificação da proposta didática II		
<b>Intervenção</b>	<b>Etapa 8</b>	Intervenção do 2º semestre – regências 3 e 4		

Pós-intervenção	Etapa 9	Análise dos dados recolhidos na intervenção.	Instrumentos de recolha de dados	Finalidade
			Gravação integral das aulas.	Analisar o desempenho global dos aprendentes em todas as atividades desenvolvidas em aula. Analisar o desempenho específico de cada aprendente na tarefa final de interação oral.
			Recolha de respostas dos exercícios de compreensão do oral.	Aferir as dificuldades sentidas durante a audição. Diagnosticar áreas mais problemáticas da compreensão dos traços coloquiais primários e secundários.
			Inquéritos por questionário após as regências.	Obter dos aprendentes uma avaliação geral das aulas e do desempenho da professora. Saber se os aprendentes consideram importante o trabalho em torno do oral informal. Apurar o grau de dificuldade que os aprendentes sentiram quando ouviram o áudio. Saber em que medida a transcrição contribuiu para a compreensão do áudio. Saber a frequência e os principais contextos de uso da língua-alvo pelos aprendentes.
Etapa 10	Análise comparativa dos resultados obtidos em cada intervenção.	Compreender em que medida é que o percurso traçado permitiu responder às questões orientadoras da investigação e em que medida é que os objetivos foram cumpridos ao longo de ambos os semestres.  Apurar que fatores se revelaram mais importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos numa perspetiva transversal a ambos os níveis e semestres, atendendo a uma análise quantitativa e qualitativa que tem em conta as variáveis de cada indivíduo nos quatro grupos de aprendentes. Demonstrar se houve ou não uma evolução positiva na prática pedagógico-didática.		
Etapa 11	Reflexão global sobre o projeto de investigação e a prática letiva.	Avaliar os pontos positivos e negativos do estudo. Avaliar criticamente o desempenho do professor enquanto professor-investigador em formação.  Elaborar um conjunto de pistas para o futuro, com base no trajeto percorrido.		

## Anexo 18. Inquérito por questionário pré-intervenção

### Ficha de Identificação do Aluno

#### I.

1. Nome completo: \_\_\_\_\_

2. Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

5. Língua(s) materna(s): \_\_\_\_\_

6. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) - indique a língua e marque uma cruz (x) no seu nível.

Língua	Nível					
	Muito Básico	Básico	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente

7. Habilitações literárias - Marque uma cruz (X) no último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora).

- Ensino básico 1º ciclo (1º - 4º anos de escolaridade)
- Ensino básico 2º ciclo (5º - 6º anos de escolaridade)
- Ensino básico 3º ciclo (7º - 9º anos de escolaridade)
- Ensino secundário ou equivalente (10º - 12º ano de escolaridade)

Ensino superior – Licenciatura

- indique a área: \_\_\_\_\_

Ensino superior – Mestrado

- indique a área: \_\_\_\_\_

Ensino superior – Doutoramento

- indique a área: \_\_\_\_\_

8. Profissão/ocupação: \_\_\_\_\_

9. Estuda? Sim  Não

9.1. Se sim,

- em que instituição estuda em Portugal:

\_\_\_\_\_

10. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim  Não

10.1. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

\_\_\_\_\_

11. Já estudou português antes? Sim  Não

11.1. Se sim,

11.1.1 durante quanto tempo?

\_\_\_\_\_

11.1.2. onde?

\_\_\_\_\_

11.1.3. quais são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Nas aulas de língua, prefere trabalhar: Sozinho  Com colegas (grupo/par)  Os dois

13. Há quanto tempo vive em Portugal: \_\_\_\_\_

14. Já viveu em outro país de língua oficial portuguesa? Sim • Não •

14.1. Se sim,

14.1.1. onde?

\_\_\_\_\_

14.1.2. durante quanto tempo?

\_\_\_\_\_

## II.

Interesses pessoais:

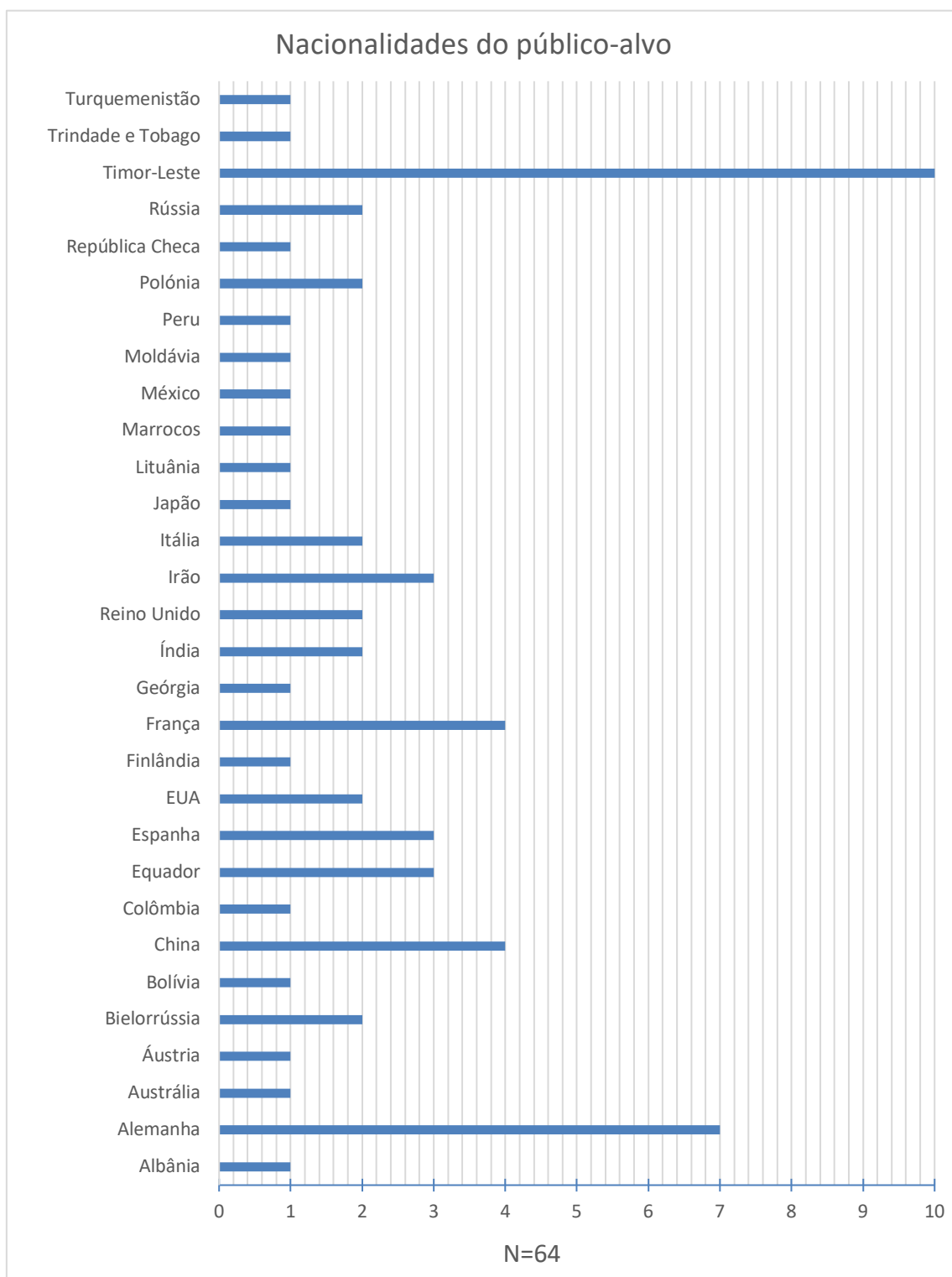
Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

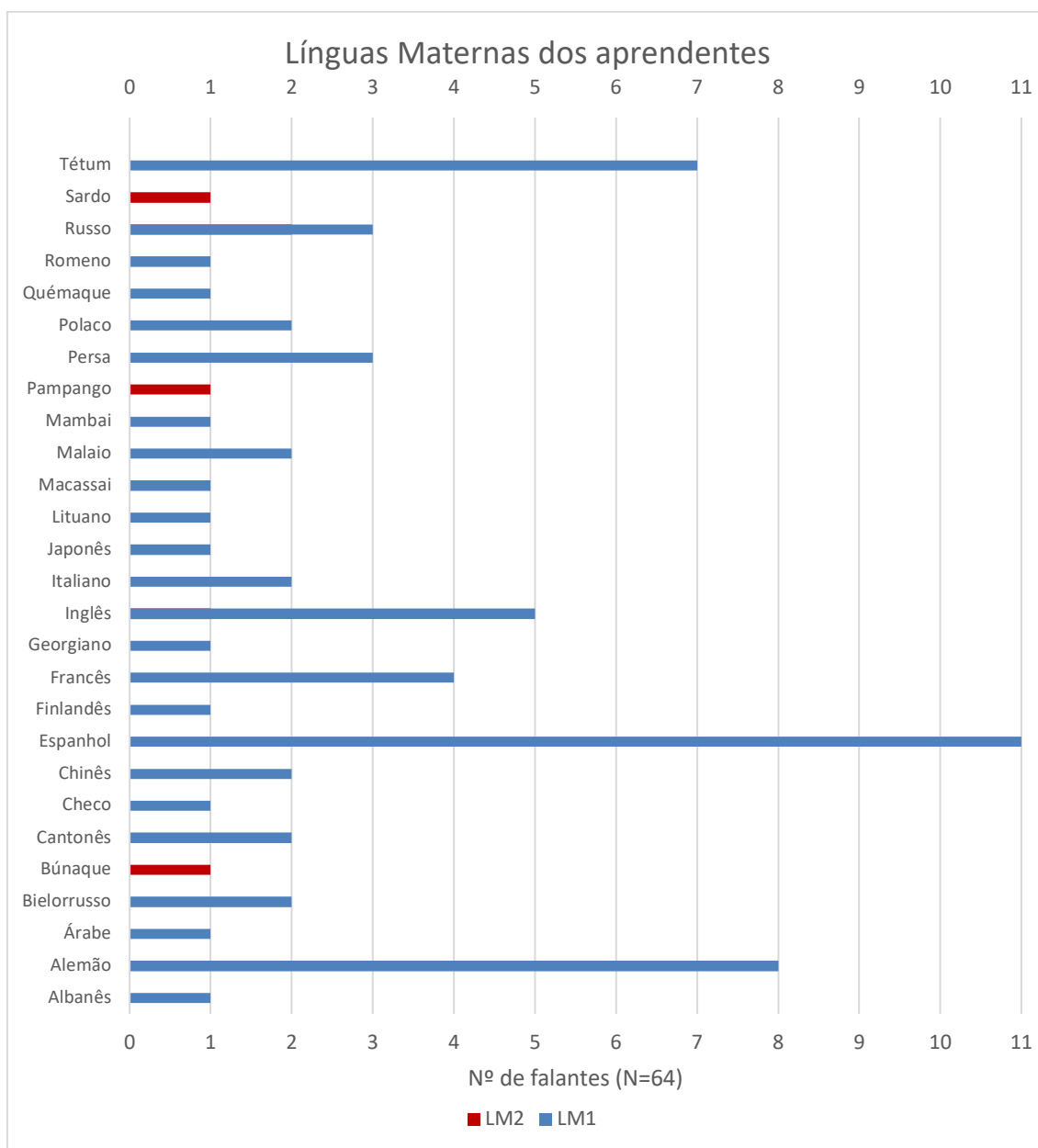
Telemóvel português / telefone português: \_\_\_\_\_

E-mail (legível): \_\_\_\_\_

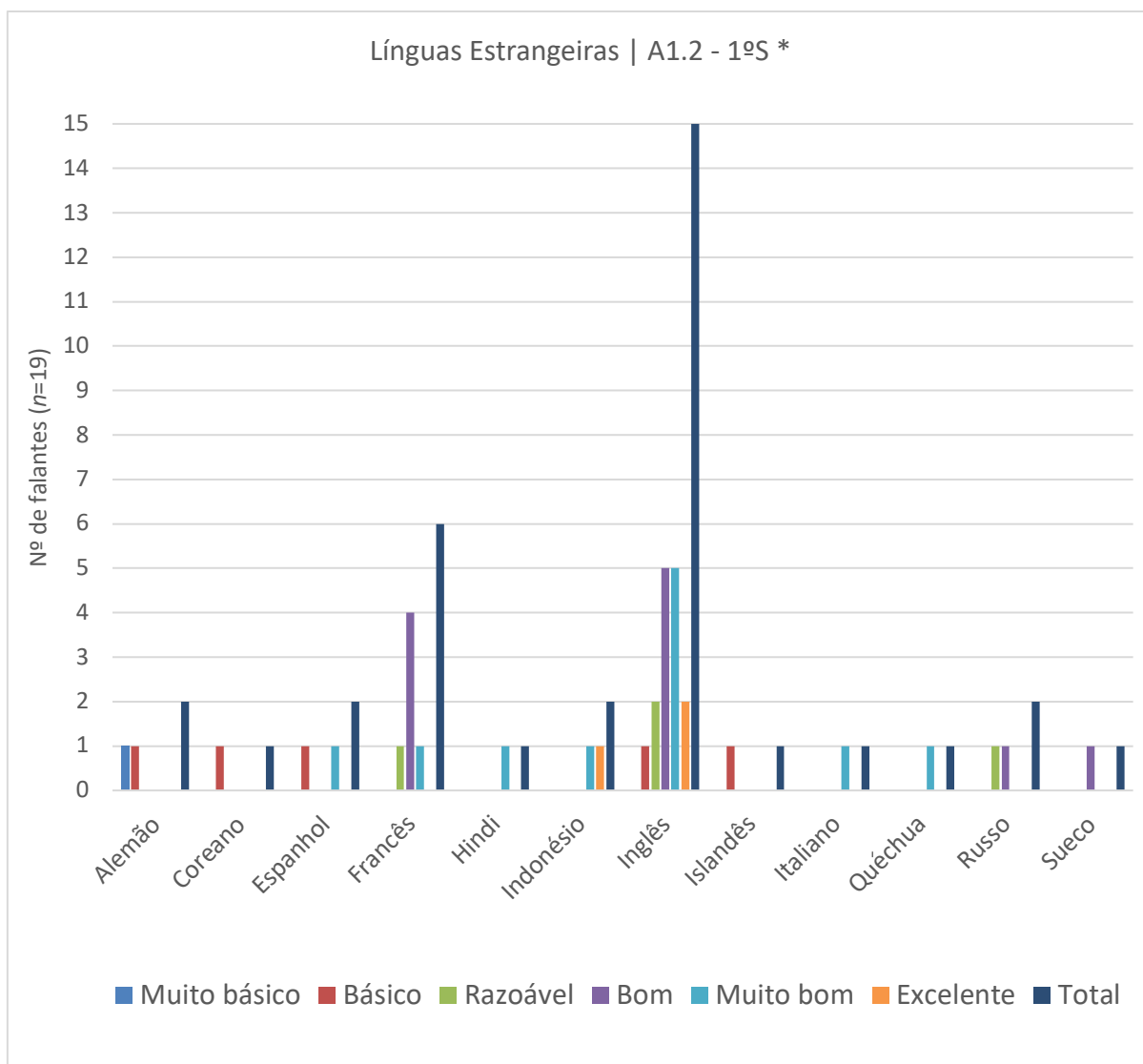
## Anexo 19. Nacionalidades do público-alvo



## Anexo 20. Línguas maternas do público-alvo

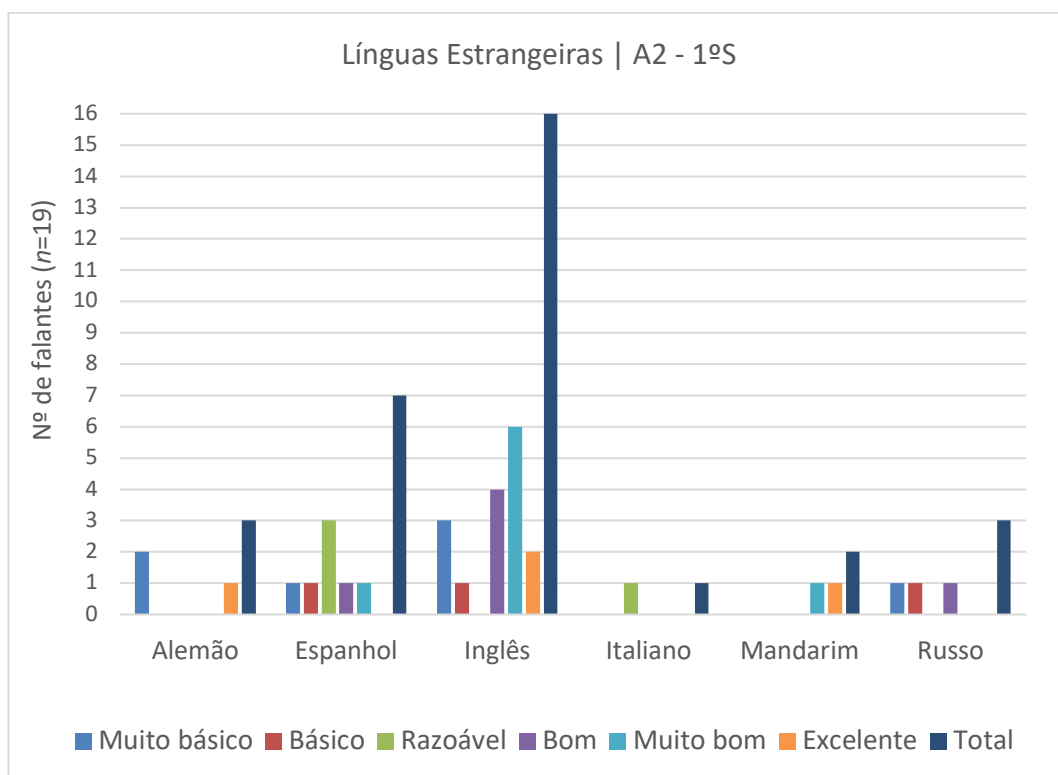


## Anexo 21. Línguas estrangeiras da T1-A1.2

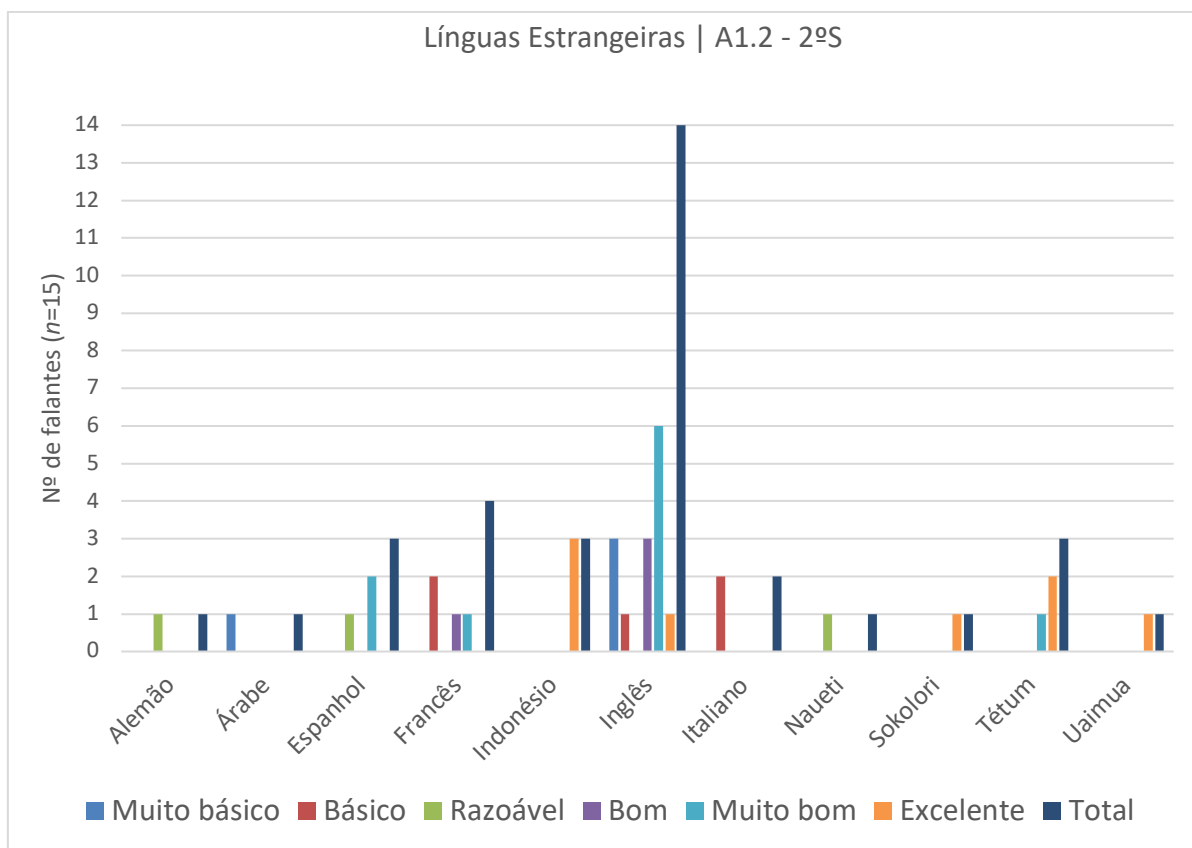


\*Excluem-se dois alunos por falta de informação.

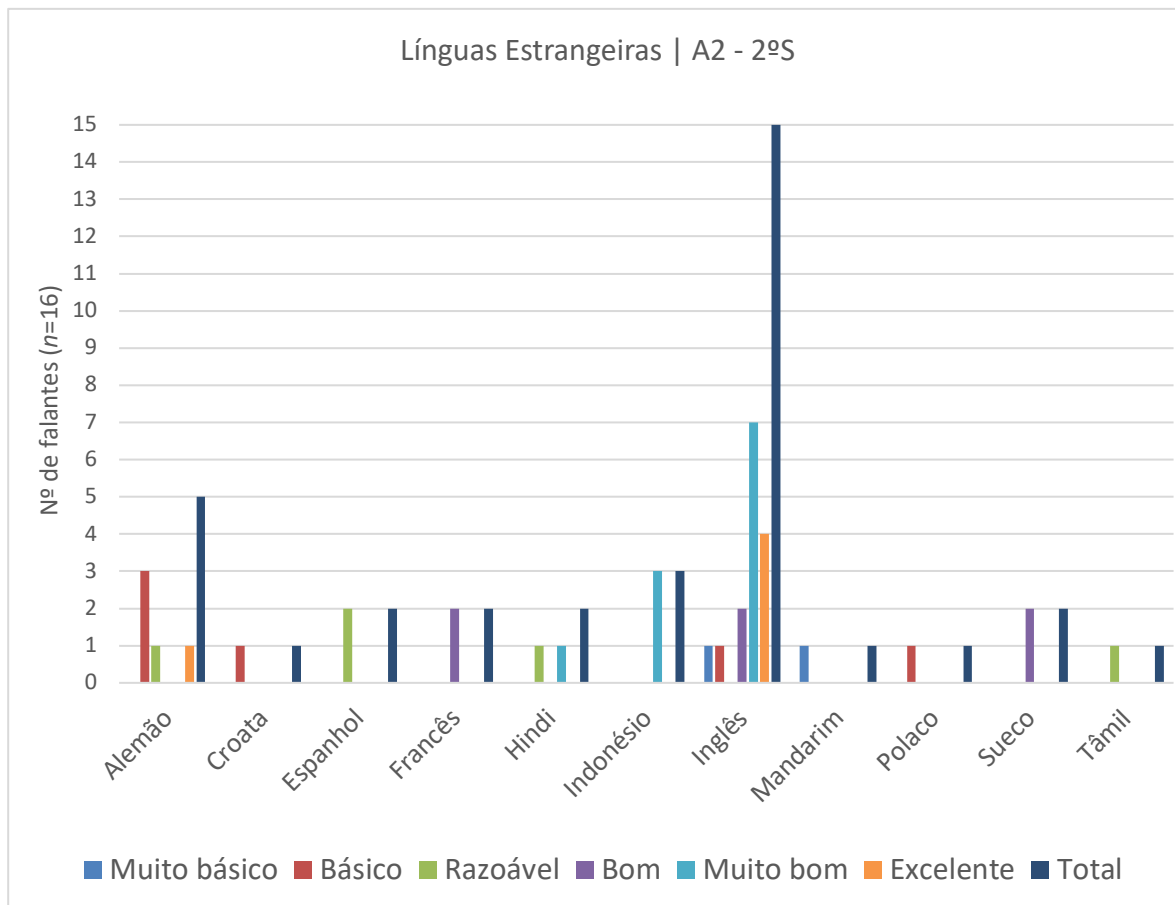
## Anexo 22. Línguas estrangeiras da T1-A2



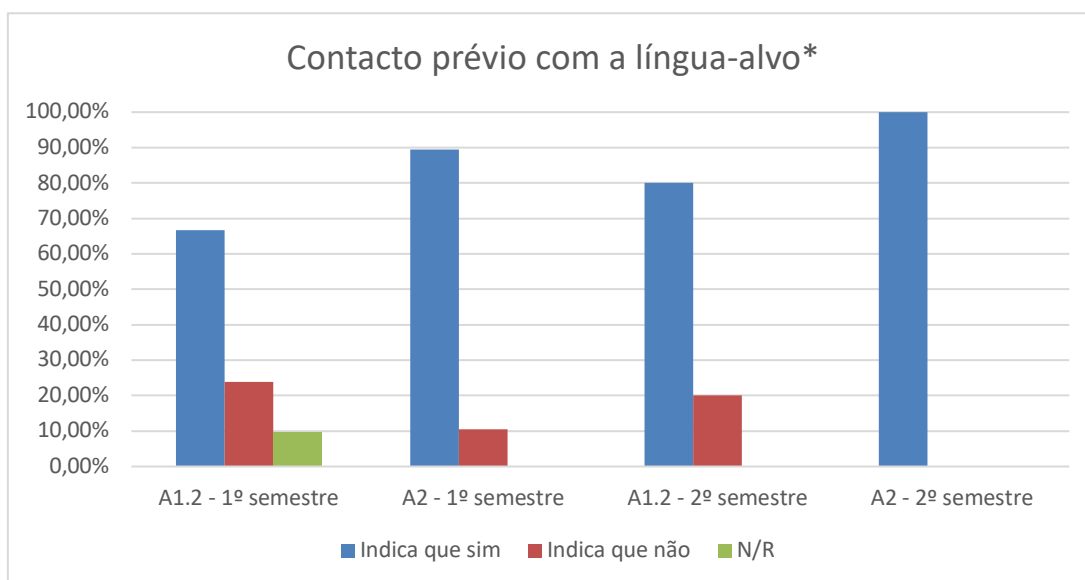
## Anexo 23. Línguas estrangeiras da T2-A1.2



## Anexo 24. Línguas estrangeiras da T2-A2

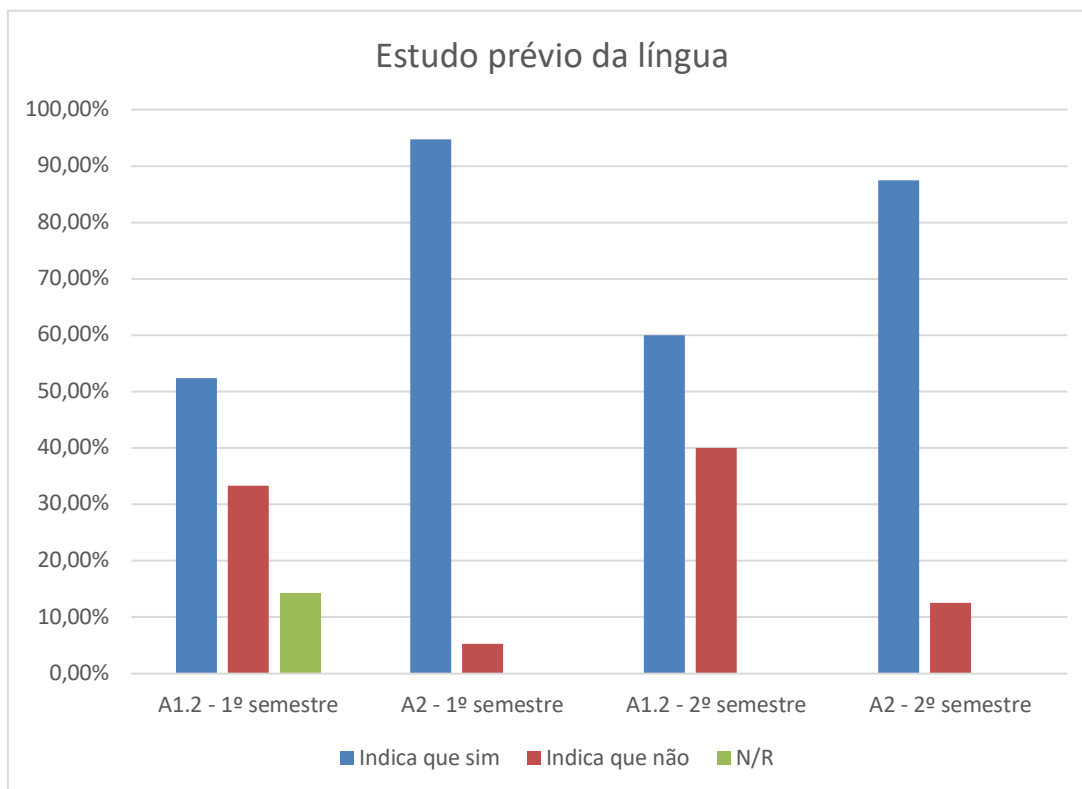


## Anexo 25. Contacto prévio do público-alvo com o português

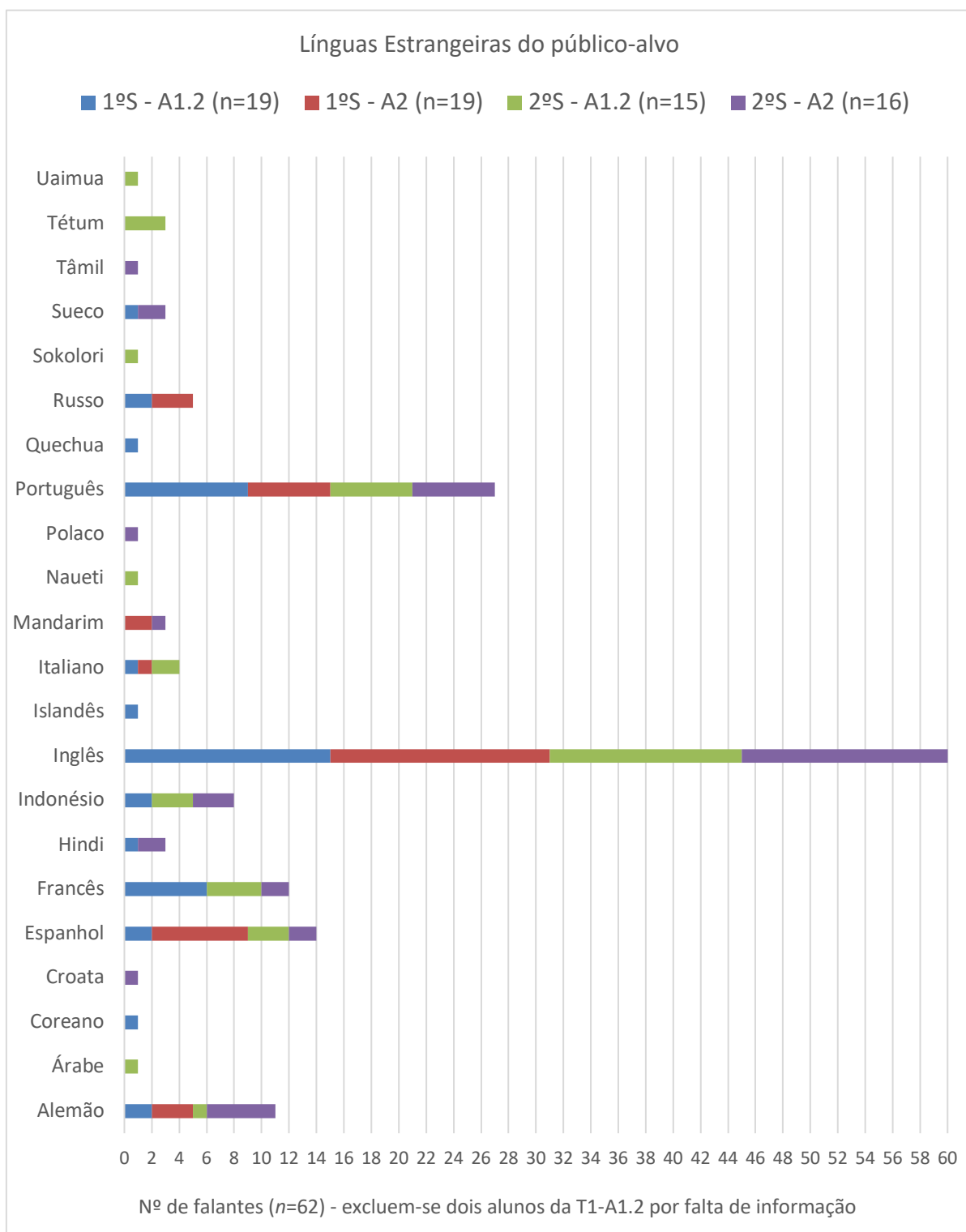


\*Não inclui a frequência de cursos de língua ou qualquer tipo de instrução formal.

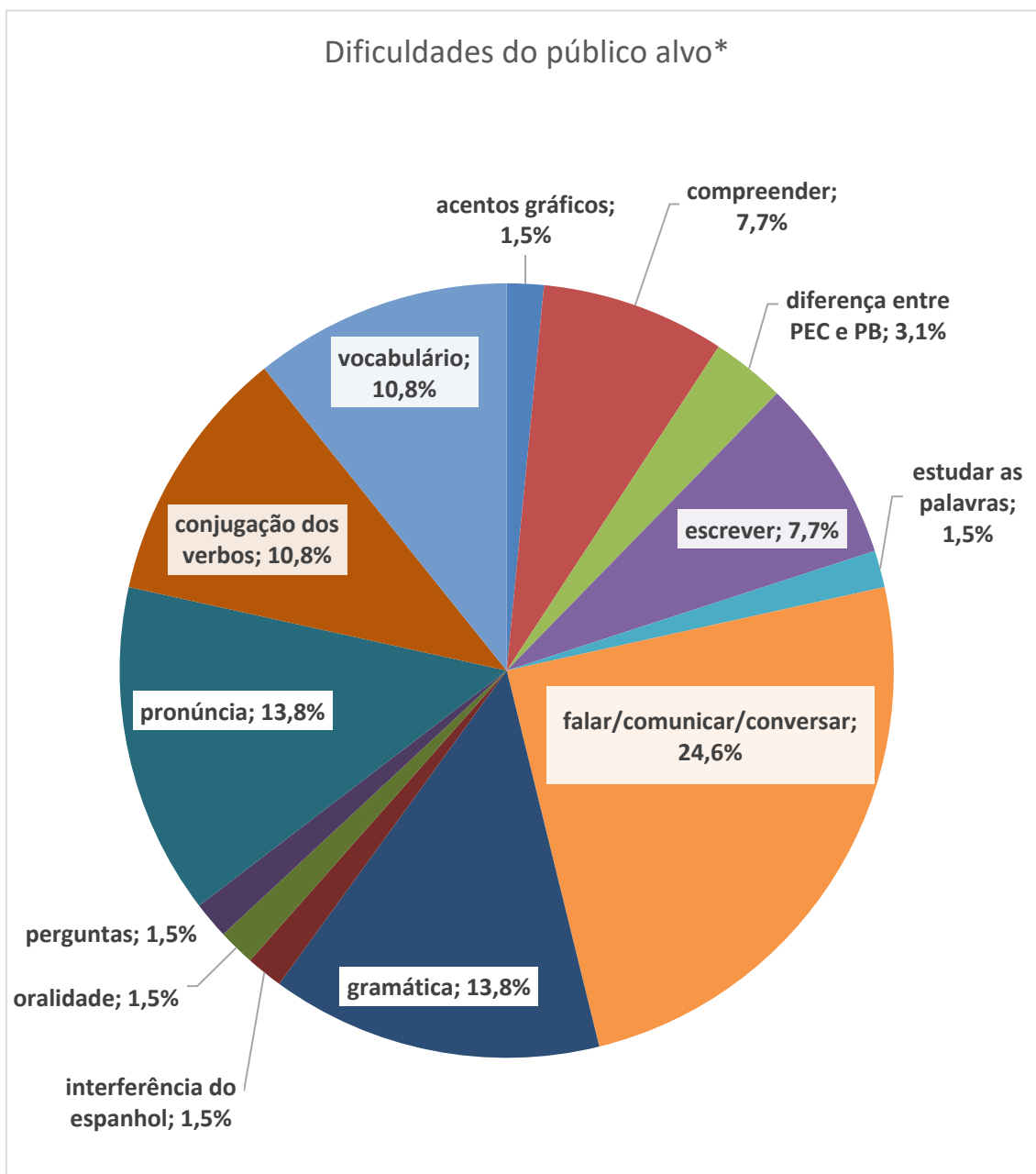
## Anexo 26. Estudo prévio da língua-alvo



## Anexo 27. Línguas estrangeiras do público-alvo

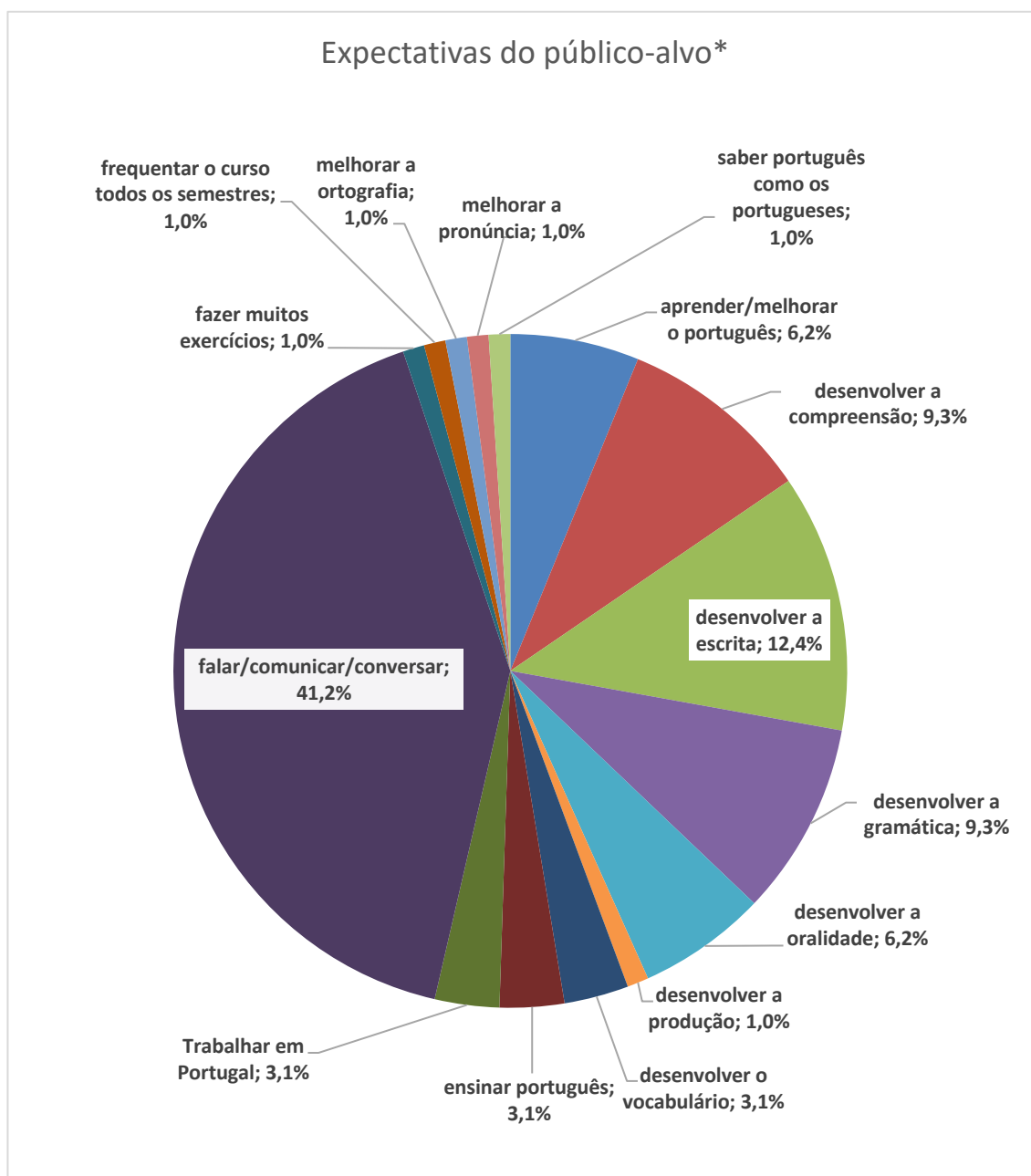


## Anexo 28. Dificuldades do público-alvo



\*Frequência das menções de dificuldades nas quatro turmas. Total de menções: 65 em 41 respostas.

## Anexo 29. Expectativas do público-alvo



\*Frequência das menções de expectativas nas quatro turmas. Total de menções: 97 menções em 65 respostas.

### Anexo 30. Grelha de Unidade Didática (PDI)

<b>Turmas</b>	<b>T1-A1.2</b>	<b>T1-A2</b>
<b>Aula / Data</b>	aula 24 / 16-01-2017	aula 23 / 12-01-2017
<b>Horário</b>	10h30 – 12h30	17h30 – 19h30
<b>*Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico-semânticos: expressões fixas, marcadores discursivos, léxico relacionado com o consumo de bebidas alcoólicas.</li> <li>• Fonéticos: redução fonética, elisões.</li> <li>• Sociolinguísticos: registo informal, variação dialetal (sotaque do subdialeto do Porto).</li> <li>• Pragmáticos: mecanismos de coesão/coerência e de organização/gestão da interação no género COI.</li> </ul>	
<b>*Atividades linguísticas principais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do oral</li> <li>• Interação oral</li> </ul>	
<b>*Competências comunicativas principais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguísticas: lexical, semântica, fonológica.</li> <li>• Sociolinguística e pragmática.</li> </ul>	
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer algumas características do registo informal.</li> <li>• Distinguir traços que caracterizam a modalidade oral no discurso espontâneo face à modalidade escrita (mais planeada e normativa).</li> <li>• Conduzir uma breve interação oral no registo informal.</li> </ul>	
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o tema geral de uma conversa oral e autêntica a partir da sua audição.</li> <li>• Reconhecer o grau de formalidade do género discursivo COI na sua manifestação prototípica.</li> <li>• Identificar alguns fenómenos fonéticos típicos do uso oral da língua em contextos informais que dificultam a compreensão auditiva da língua-alvo.</li> <li>• Identificar os significados e os usos, em contexto, de marcadores discursivos e de expressões informais do género COI.</li> <li>• Usar alguns marcadores discursivos e expressões informais do género COI numa interação oral preparada.</li> </ul>	

## Anexo 31. Documento de trabalho – PDI (T1-A1.2)

### I. Compreensão oral

1. Vai ouvir um áudio (1ª audição). Depois de o ouvir, responda às perguntas que se seguem.

1.1. A conversa que ouviu é formal ou informal? Porquê?

---

---

---

1.2. Sobre o que falam?

---

---

---

2. Vai ouvir duas frases do áudio. Depois de as ouvir divida as palavras de cada segmento apresentado abaixo. Siga o exemplo.

Ex.: Aicadaumfaladoquesabe. > Ai cada um fala do que sabe.

2.1. Aindaporcimaaquiloéagressivoparaoestômago.

---

---

2.2. Euachoqueoquefazmalsãoasmisturas.

---

---

3. Vai ouvir novamente o áudio. Depois de o ouvir, assinale as afirmações abaixo transcritas como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as afirmações falsas.

3.1. A Maria conta que a tia Rosa se embebedou com aguardente de medronho. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2. A Maria gosta de um bom vinho. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3. Para a Laura, o gin tónico é uma bebida mais agressiva do que a aguardente. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Vai ouvir 3 frases do áudio. Depois de as ouvir, complete os espaços em branco.

4.1. Maria – Histórias de... de álcool e \_\_\_\_\_, eu por acaso não tenho nenhuma de álcool.

4.2. Laura – A tia Rosa estava a beber a beber e \_\_\_\_\_ momento \_\_\_\_\_ outro páá!

4.3. Maria – Pois \_\_\_\_\_ o... o medronho não é como o gin tónico.

5. Vai ouvir o áudio novamente. Depois de o ouvir, responda às questões que se seguem.

5.1. Escolha a opção adequada para explicar cada uma das seguintes expressões.

5.1.1. *Zé – Não é ó Laura?*

Maria – **Pois, pois.** *Ai cada um fala do que sabe.*

**Pois** indica:

- a) Que o locutor vai introduzir uma explicação.
- b) Que o locutor concorda com o que foi dito.

**5.1.2.** Maria – *Ai cada um fala do que sabe.*

Ai indica:

- a) Que o locutor está surpreendido.
- b) Uma forma de dar continuidade à conversa e de reforçar uma opinião.

**5.1.3.** Maria – *Eu **aliás** nunca gostei de bebidas.*

Aliás indica:

- a) Que o locutor vai reformular o que disse.
- b) Que o locutor vai acrescentar algo ao que já disse, reforçando a sua posição.

**5.1.4.** Zé – *Não é ó Laura?*

Ó indica:

- a) Que o locutor está a chamar o seu interlocutor para responder.
- b) Que o interlocutor está surpreendido.

**5.2.** Escolha a opção mais adequada para explicar as seguintes expressões:

**5.2.1.** Por acaso significa:

- a) Por sorte.
- b) Forma de o locutor se distanciar do que diz.

**5.2.2. Nesta altura do campeonato** refere-se:

- a) Ao momento em que o locutor fala.
- b) A um determinado momento de um campeonato.

**5.2.3. A gente** significa:

- a) Nós.
- b) As pessoas.


**II. Interação oral – Imagine que está a falar com um amigo/a ou familiar.**

Em grupos de três, vão simular uma conversa imaginando que estão em casa, à mesa com a família e/ou com amigos. A conversa deve ser num registo oral informal e cada aluno tem de usar, no mínimo, 3 das 8 expressões apresentadas abaixo.

A conversa vai ser preparada brevemente antes e deve ter no mínimo 1 minuto e no máximo 2.

- A gente
- Ainda por cima
- Nesta altura do campeonato
- Por acaso
- Ai
- Pois
- Aliás
- Ó

## Anexo 32. Documento de trabalho – PDI (T1-A2)

 <p>FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO</p>	<p>CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS 1º SEM 2016/2017 NÍVEL A2 Professora estagiária: Laura Couto</p>
<p><b>I. Compreensão oral</b></p>	
<p>1. Vai ouvir um áudio (1ª audição). Depois de o ouvir, responda às perguntas que se seguem.</p>	
<p>1.1. Qual é o grau de formalidade da conversa? Justifique a sua resposta.</p>	
<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>1.2. Sobre o que falam?</p>	
<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>2. Vai ouvir duas frases do áudio. Depois de as ouvir divida as palavras de cada segmento apresentado abaixo. Siga o exemplo.</p>	
<p>Ex.: Aicadaumfaladoquesabe. &gt; Ai cada um fala do que sabe.</p>	
<p>2.1. Aindaporcimaquiloéagressivoparaoestômago.</p>	
<hr/> <hr/>	
<p>2.2. Euchoqueoquefazmalaçãosmisturas.</p>	
<hr/> <hr/>	
<p>1</p>	

3. Vai ouvir novamente o áudio. Depois de o ouvir, assinale as afirmações abaixo transcritas como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as afirmações falsas.

3.1. A Maria conta que a tia Rosa se embebedou com aguardente de medronho. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2. O Zé afirma que o xiripiti é perigoso. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3. A Maria gosta de bebidas espirituosas e de um bom vinho de mesa. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.4. Para a Laura, o gin tónico é uma bebida mais agressiva do que a aguardente. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5. A Maria acha que o medronho é como o gin tónico. \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Vai ouvir 5 frases do áudio. Depois de as ouvir, complete os espaços em branco.

4.1. Maria – Histórias de... de álcool e \_\_\_\_\_, eu por acaso não tenho nenhuma de álcool.

4.2. Maria – \_\_\_\_\_ até ficou.

4.3. Laura – A tia Rosa estava a beber a beber e \_\_\_\_\_ momento \_\_\_\_\_ outro páá!

4.4. Laura – Mas o gin tónico é uma bebida, \_\_\_\_\_ a pessoa beba alguns...

4.5. Maria – Pois \_\_\_\_\_ o... o medronho não é como o gin tónico.

5. Vai ouvir o áudio novamente. Depois de o ouvir escolha a opção adequada para explicar cada uma das expressões que se seguem.

5.1.1. Laura – ***Ai** de medronho meu Deus.*

**Ai** indica:

a) Que o locutor está surpreendido.

b) Uma forma de dar continuidade à conversa e de reforçar uma opinião...

**5.1.2.** Zé – Não é ó Laura?

Maria – **Pois, pois.** Ai cada um fala do que sabe.

**Pois** indica:

- a) Que o locutor vai introduzir uma explicação.
- b) Que o locutor concorda com o que foi dito.

**5.1.3.** Maria – *Ai cada um fala do que sabe.*

**Ai** indica:

- a) Que o locutor está surpreendido.
- b) Uma forma de dar continuidade à conversa e de reforçar uma opinião.

**5.1.4.** Maria – *Eu **aliás** nunca gostei de bebidas.*

**Aliás** indica:

- a) Que o locutor vai reformular o que disse.
- b) Que o locutor vai acrescentar algo ao que já disse, reforçando a sua posição.

**5.1.5.** Zé – *Não é ó Laura?*

**Ó** indica:

- a) Que o locutor está a chamar o seu interlocutor para responder.
- b) Que o interlocutor está surpreendido.

**5.2.** Escolha a opção mais adequada para explicar as seguintes expressões:

**5.2.1.** **Por acaso** significa:

- a) Por sorte.
- b) Forma de o locutor se distanciar do que diz.

**5.2.2. Nesta altura do campeonato refere-se:**

- a) Ao momento em que o locutor fala.
- b) A um determinado momento de um campeonato.

**5.2.3. A gente significa:**

- a) Nós.
- b) As pessoas.

**5.2.4. Ainda por cima significa:**

- a) Por cima de.
- b) Além disso.

**II. Interação oral – Imagine que está a falar com um amigo/a ou familiar.**

Em grupos de três, vão simular uma conversa imaginando que estão em casa, à mesa com a família e/ou com amigos. A conversa deve ser num registo oral informal e cada aluno tem de usar, no mínimo, 3 das 8 expressões apresentadas abaixo.

A conversa vai ser preparada brevemente antes e deve ter no mínimo 1 minuto e no máximo 2.

- A gente
- Ainda por cima
- Nesta altura do campeonato
- Por acaso
- Ai
- Pois
- Aliás
- Ó

### Anexo 33. Guião de UL – Síntese da sequenciação (PDI)

Plano inicial	Desvios na intervenção
<b>Etapa 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudação inicial. Breve conversa sobre o fim de semana dos aprendentes na T1-A1.2.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao tema da aula a partir da colocação da questão: devemos interromper os outros quando falamos?</li> </ul>	Não realizado na T1-A1.2
<b>Etapa 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição da ficha de trabalho.</li> <li>• Os alunos são informados de que vão ouvir uma conversa onde participam duas mulheres.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos são alertados para o facto de a compreensão do áudio poder ser difícil, dado tratar-se de uma conversa espontânea e são informados de que haverá várias audições.</li> </ul>	Não realizado na T1-A2.
<b>Etapa 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a realização do exercício 1. Após a primeira audição, verificação da necessidade de ouvir uma segunda vez.</li> <li>• Formação de pares para verificação de respostas.</li> <li>• Correção do exercício 1, com registo escrito, a partir das diferentes de respostas dos aprendentes.</li> <li>• Abordagem, a partir do conhecimento geral dos alunos, às características do oral informal.</li> <li>• Exploração do tema e do sentido gerais da conversa, a partir da compreensão dos alunos.</li> </ul>	
<b>Etapa 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a realização do exercício 2.</li> <li>• Solicitação de voluntários para registo de respostas no quadro.</li> <li>• Abordagem a determinados fenómenos fonéticos decorrentes da conversação oral informal.</li> </ul>	Não realizado na T1-A1.2.
<b>Etapa 5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nova audição para realização do exercício 3.</li> <li>• Correção do exercício e esclarecimento de vocabulário.</li> </ul>	
<b>Etapa 6</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do exercício 4: audição das frases separadamente.</li> <li>• Correção do exercício e conscienciação para os fenómenos fonéticos envolvidos nas frases selecionadas.</li> </ul>	Não realizado na T1-A2.
<b>Etapa 7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do exercício 5.1 com audição da COI-A.</li> <li>• Realização do exercício 5.2 com audição da COI-A.</li> <li>• Correção e explicitação dos usos e dos significados das palavras selecionadas dentro do contexto de seleção e em outros contextos, quando se aplica.</li> <li>• Esclarecimento de vocabulário.</li> </ul>	

<b>Etapa 8</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição da transcrição da COI-A, explicação das normas de notação utilizadas.</li> <li>• Esclarecimento de dúvidas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Última audição da COI-A acompanhada da leitura da transcrição.</li> </ul>	Não realizado na T1-A1.2.
<b>Etapa 9</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a atividade de interação oral.</li> <li>• Formação de pares/trios e preparação da atividade.</li> <li>• Pedido de consentimento aos alunos para gravar em suporte de áudio as interações realizadas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização das interações</li> </ul>	Realizado na aula seguinte em ambas as turmas.
<b>Etapa 10</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição e pedido de preenchimento de um inquérito por questionário sobre a unidade letiva.</li> </ul>	
	Dado na aula seguinte.

## Anexo 34. Pedido de consentimento para gravação de interações

### CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

**Título do estudo:** Contributos do género conversa oral informal para o desenvolvimento da competência comunicativa em Português Língua Não Materna.

**Âmbito:** Realização do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, orientado pela Professora Doutora Ângela Carvalho e coorientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte.

Eu, Laura de Jesus Martins Couto, venho pedir o seu consentimento para gravar, em suporte de áudio, as dramatizações realizadas na aula de dia : [data das gravações]. O registo de áudio será disponibilizado aos participantes e será utilizado na minha investigação para a conclusão do mestrado.

A participação neste estudo é totalmente voluntária e é garantido o total anonimato e a confidencialidade da identidade de todos os alunos que queiram participar.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, assine este documento.

**Assinatura de quem pede consentimento:**


\_\_\_\_\_

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Anexo 35. Inquérito por questionário pós-intervenção (PDI)

	<b>CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, 1º SEM, 2016/2017</b> <b>Nível A1.2 / Nível A2</b> <b>Professora estagiária: Laura Couto</b>
---	---

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre a aula da professora Laura.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

2. Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

3. Todas as suas dúvidas foram resolvidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

4. Acha que teve exercícios práticos em excesso em aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5. Acha que teve poucos exercícios práticos em aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. O que aprendeu nesta aula tem/vai ter utilidade prática para si?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

7. Acha que a professora Laura pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou a aula e preparou os materiais?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

8. Sente que aprendeu coisas novas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

9. Acha que trabalhar sobre conversas orais informais nas aulas de Português é importante?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Porquê? \_\_\_\_\_

10. O áudio que ouviu hoje foi:

Fácil de compreender	Normal	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➤ Porquê? \_\_\_\_\_

11. Gostou da aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

11.1. Do que é que gostou mais?  
\_\_\_\_\_

11.2. Do que é que gostou menos?  
\_\_\_\_\_

12. Sugestões para a aula da professora Laura.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Anexo 36. Perfil de aprendente – código de identificação

<b>Símbolos</b>		Fronteira de componente.
	.	Fim do código.
<b>LM/LE</b>	Al	Alemão
	Ar	Árabe
	Bi	Bielorrusso
	Bu	Búnaque
	Ca	Cantonês
	Ch	Checo
	Es	Espanhol
	Fi	Finlandês
	Fr	Francês
	Hi	Hindi
	Ind	Indonésio
	In	Inglês
	It	Italiano
	Mac	Macassai
	Mam	Mambai
	Man	Mandarim
	Pap	Pampango
	Pe	Persa
	Po	Polaco
	Qu	Quémaque
Ro	Romeno	
Ru	Russo	
Sok	Sokolori	
Su	Sueco	
Te	Tétum	
Ua	Uaimua	
0	Não indica qualquer LE.	
<b>Contacto prévio com o português</b>	AM	Através de amigos nativos de português.
	FA	Através de família nativa de português.
	EST	Estudou previamente.
	LOPO	O português é língua oficial no país de origem.
	LDes	O aprendente é luso-descendente.
	TR	No trabalho/através da sua atividade profissional.
	VI	Através de viagens a países de língua oficial portuguesa.
	Vol	Através de voluntariado num país de língua oficial portuguesa.

	0	Não teve contacto prévio com a língua-alvo.			
<b>Tempo de permanência em Portugal à data da UL</b>	Os números exprimem meses.				
<b>Já viveu num país de língua oficial portuguesa e, se sim, quanto tempo.</b>	Os números exprimem meses.				
	§	Viveu a vida toda.			
	0	Nunca viveu num país de língua oficial portuguesa.			
<b>Exemplo de leitura de código – 1SA1.2 Te-Bu Ind  LOPO 4 §.</b>					
<b>Semestre e nível.</b>	<b>LM1-LM2</b>	<b>LE de nível bom, muito bom ou excelente.</b>	<b>Contacto prévio com o português.</b>	<b>Há quantos meses permanecia em Portugal até à data da UL.</b>	<b>Se já viveu num país de língua oficial portuguesa e quanto tempo (meses).</b>
<b>1SA1.2</b>	<b>Te-Bu</b>	<b>Ind</b>	<b>LOPO</b>	<b>4</b>	<b>§</b>
1º semestre, nível A1.2	LM1: Tétum LM2: Búnaque	LE: Indonésio	O português é língua oficial no país de origem do aluno.	Estava no país há quatro meses.	Viveu toda a vida num país de língua oficial portuguesa.

## Anexo 37. Transcrições das IO (PDI/ T1-A1.2)

### Legenda:

- Destaque verde: usos pragmaticamente adequados de expressões-alvo.
- (...): fragmentos discursivos indecifráveis ou de transcrição duvidosa.

### Interação oral A (1m32s)

- A – 1SA1.2|Es|In-Fr|0|4,75|0.
- B – 1SA1.2|Te|Ind|LOPO|39|§.
- C – 1SA1.2|Te|In|EST-LOPO|27|§.

1. A: É... que estamos a comer ceviche, é um prato típico peruano. E **nesta altura do**
2. **campeonato** não me vão dizer que não gostam de ceviche.
3. B: É **a gente** está, estamos comer o tipo de prato para ceviche de país Peru.
4. C: Ah **pois**, pode acompanhar com um príncipe.
5. B: **Por acaso não**, porque estou doente.
6. C: **Ai** é? Está doente? Aaah.
7. B: Sim.
8. C: Por causa do (...) muito frio. Acho que vou ao (...) acompanhar com um príncipe?
9. B: **Ai** é melhor com vinho!
10. C: Aaah
11. A: Também podemos acompanhar com, com vinho verde de Porto.
12. B: Sim.
13. A: É... **por acaso** não é que bebo muito, mas...
14. B: Sim, não não é muito aa (anto) alegre com álcool. Só um pouco.
15. A: Sim maa... mas ééé também oo o vinho verde tinto pode ser oo mas o vinho o vinho
16. de Porto quee que para que (...) é muito muito doce.
17. B: Aah. Qual é, qual é este vinho?
18. A: Éé não, não sei...
19. B: Gin tónico?
20. A: Não não é, é um vinho que que põem... éé açúcar depois de, de preparado.
21. B: **Pois pois pois**, (posso provar) isso.

### Interação oral B (1m17s)

- A – 1SA1.2|Ro|Ru-In|0|7|0.
- B – 1SA1.2|Al|In-Fr-Su|EST-AM-VI|4,5|0.
- C – 1SA1.2|Ma|In-Hi|EST|11|0.

1. **A:** Então como é que está a preparação sobre o exame?
2. **B:** Aaam...
3. **A:** De história?
4. **B:** Nesta altura do campeonato não está muito bom.
5. **A:** Porquê?
6. **B:** Eu tenho muitos problemas... Éé tento muito a aprender e não sei. Não sei como
7. como fazer.
8. **C:** Pois, pois. Eu não aa não tenho, tenho muito trabalho.
9. **B:** Pois, pois...
10. **A:** (...) pode estudar na internet. Que pena que não queres passar este exame. Queres
11. ee (...) no próximo ano?
12. **C:** Ainda por cima eu aa trabalho aa a no aa biblioteca. Aa, não não tenho tempo.
13. **A:** Mas podes estudar (...) na biblioteca.
14. **C:** Sim.
15. **A:** Sim, não tens tempo?
16. **B:** Eu aa (...) livre
17. **C:** Eu posso ver.

### Interação oral C

- 1SA1.2|Fr. – “pois”
- 1SA1.2|Fr|LDes. – “pois”, “a gente”, “aliás”
- A1.2|Te-Bu|Ind|EST-LOPO|4|§. – “por acaso”

## Anexo 38. Transcrições das IO (PDI/ T1-A2)

### Legenda:

- Destaque verde: usos pragmaticamente adequados de expressões-alvo.
- Destaque amarelo: ocorrências de expressões-alvo sem adequação pragmática.
- [...]: intervenções simultâneas.
- (...): fragmentos discursivos indecifráveis ou de transcrição duvidosa.

### Interação oral A (52s)

- A – 1SA2.1|Al|In|EST-AM|4|0.
- B – 1SA2.1|Te|0|EST-LOPO|3,5|§.
- C – 1SA2.2|In|0|EST-FA-AM|4|0.

1. A: Ai as pessoas gostam muito as comida portuguesas, certo?
2. B: Pois pois, é melhor.
3. C: Ai ai ai, ain ainda por cima as as francesinhas têm muito êxito nas turistas.
4. A: Aaa, ai que bom!
5. C: Eu por acaso não como porque sou vege vegetariano.
6. B: Nesta altura da boa, da campeonato, do campeonato eu nunca provei aa... Vou
7. provar agora.
8. C: Ótimo!

### Interação oral B (1m9s)

- **A** – 1SA2.2|Al|In-Es|EST-AM|3,5|0.
- **B** – 1SA2.2|Al|In|EST|4|0.
- **C** – 1SA2.1|Po|In|EST|15|0.

1. **A:** Hoje então o que vamos fazer esta noite?
2. **B:** Aa gostaria de sair aa tava a pensar num plano de festa, Plano B?
3. **A:** [Ai meu Deus!]
4. **B:** [(Olha) ] e tu **C** (...) **C**, o que achas?
5. **C:** Éé... pois, eu concordo. Podemos ir ao Plano B.
6. **A:** Mas não vamos ao Plano B.
7. **C:** Porque não?
8. **A:** Aam, sempre há umas festas para pessoal muito caro e pessoas muito jovens.
9. **B:** Pois pois, mas aam aam jáá bebemos muito e penso que começamos (...) vamos
10. para casa.
11. **A:** Sim é tarde mas há que há que aproveitar.
12. **C:** Podemos ir aa para outro lugar?
13. **A:** Parece bem, parece bem.
14. **B:** Sim.
15. **A:** Vamos então. Tchin tchin!
16. **B e C:** Tchin tchin!

### Interação oral C (3m)

- A – 1SA2.1|Ca|In-Man|EST-AM-LOPO|15|§.
- B – 1SA2.1|Al|In-Ru|EST-Vol|3,5|12.
- C – 1SA2.1|Ca|In-Man|EST-AM-VI-LOPO|5|§.

1. **A:** Olá gente!
2. **B:** Olá! Muito bem que encontramos aqui nesta tasca.
3. **C:** Pois, pois (...)
4. **B:** Queria perguntar se... **Ó A**, não tens algo interessante para contar sobre a primeira
5. semana, a chegada aqui no Porto?
6. **A:** Aa que pena. Quando eu cheguei aqui acho que (eu estou muito confusa). E que (não
7. sei pouco de português) até (começar as aulas)...
8. **B:** É muito difícil. Sim sim, imagino.
9. **A:** Sim. Assim, aa **a gente** aqui, e primeiro a chegar aqui em Porto (...) porque não pode
10. pode ser (...) por exemplo, aa...
11. **B:** Pois.
12. **A:** Não tem... não tem família (...). Aaa **ainda por cima**, aa a mas agora é é é melhor
13. porque posso falar um pouco português.
14. **B:** (...) bastante português.
15. **A:** Ah, aa e tu?
16. **B:** Eu eu aa, eu vim aa para o Porto de carro e tava com aa com muito pressa porque eu
17. queria rever a minha inscrição para começar o curso de português e aam **por acaso**
18. entrei na zona certa, achei o caminho certo e aa no meio dia ainda encontrei
19. estacionamento para o carro. E **ainda por cima** encontrei gente muito simpática. Aa um
20. idoso que me levou à reitoria e fez muitas perguntas e aa também contou muito da vida
21. dele porque ele (...) aqui na na na Faculdade. E foi um dia muito simpático.
22. **A:** Pois.
23. **B:** **Ó C**, diz diz também alguma coisa.
24. **C:** Hum, nós nós (...) vamos aqui. E aa, **a gente** a gente vivemos muito feliz. (E de resto
25. por exemplo) (...). Ee, aa as pessoas (...).

## Anexo 39. Resultados da PDI – T1-A1.2/T1-A2

**Tabela 1.** Média do número de expressões usadas por aluno.\*

T1-A1.2 (n=9)	T1-A2 (n=9)
1,89	1,56

\*Só foram contabilizadas as ocorrências pragmaticamente adequadas e não se incluem repetições de uma mesma expressão por um mesmo interlocutor.

**Tabela 2.** Frequência de expressões por aluno.\*

T1-A1.2	IO**	Exp. por aluno	T1-A2	IO**	Exp. por aluno
1SA1.2 Es In-Fr 0 4,75 0.	A	2	1SA2.1 Te 0 EST-LOPO 3,5 §.	A	1
1SA1.2 Te Ind LOPO 39 §.	A	4	1SA2.2 In 0 EST-FA-AM 4 0.	A	1
1SA1.2 Te In EST-LOPO 27 §.	A	2	1SA2.1 Al In EST-AM 4 0.	A	1
1SA1.2 Al In-Fr-Su EST-AM-VI 4,5 0.	B	2	1SA2.2 Al In-Es EST-AM 3,5 0.	B	1
1SA1.2 Ro Ru-In 0 7 0.	B	0	1SA2.1 Po In EST 15 0.	B	1
1SA1.2 Ma In-Hi EST 11 0.	B	2	1SA2.2 Al In EST 4 0.	B	1
1SA1.2 Fr.	C	1	1SA2.1 Ca In-Man EST-AM-VI-LOPO 5 §.	C	2
1SA1.2 Te-Bu Ind EST-LOPO 4 §.	C	1	1SA2.1 Al In-Ru EST-Vol 3,5 12.	C	4
1SA1.2 Fr Ldes.	C	3	1SA2.1 Ca In-Man EST-AM-LOPO 15 §.	C	2
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>Total</b>		<b>14</b>
<b>Média</b>		<b>1,89</b>	<b>Média</b>		<b>1,56</b>
<b>Mediana</b>		<b>2,0</b>	<b>Mediana</b>		<b>1,0</b>

\*Só foram contabilizadas as ocorrências pragmaticamente adequadas e não se incluem repetições de uma mesma expressão por um mesmo interlocutor.

\*\*Conjuntos de trios nas IO.

**Tabela 3.** Frequência das expressões nas IO.

Expressão*	T1-A1.2 (n=9)	T1-A2 (n=9)	Total
pois	6	6	12
por acaso	3	2	5
a gente	2	2	4
ai	2	2	4
ainda por cima	1	1	2
nesta altura do campeonato	2	0	2
ó + nome	0	2	2
aliás	1	0	0
Total	17	15	31
Média	2,13	1,88	
Mediana	2	2	

\*Foram contabilizadas todas as ocorrências pragmaticamente adequadas. Não inclui repetições como “pois, pois, pois”; inclui repetições de expressões em diferentes contextos numa mesma IO por um mesmo interlocutor.

**Tabela 4.** Distribuição dos valores dos MD “pois” e “ai”.

MD	Valor	Turma	IO/linha	Aprendente
Pois	Metadiscursivo conversacional	T1-A1.2	A/4	1SA1.2 Te In EST-LOPO 27 §.
		T1-A1.2	B/9	1SA1.2 Al In-Fr-Su EST-AM-VI 4,5 0.
		T1-A2	C/11	1SA2.1 Al In-Ru EST-Vol 3,5 12.
			C/22	1SA2.1 Ca In-Man EST-AM-LOPO 15 §.
	Marcador conversacional de modalidade epistêmica	T1-A1.2	A/21	1SA1.2 Te Ind LOPO 39 §.
			B/8	1SA1.2 Ma In-Hi EST 11 0.
		T1-A2	B/9	1SA2.2 Al In EST 4 0.
			C/3	1SA2.1 Ca In-Man EST-AM-VI-LOPO 5 §.
Marcador conversacional de modalidade deontica	T1-A2	A/2	1SA2.1 Te 0 EST-LOPO 3,5 §.	
		B/5	1SA2.1 Po In EST 15 0.	
Ai	Metadiscursivo conversacional	T1-A1.2	A/6	1SA1.2 Te In EST-LOPO 27 §.
			A/9	1SA1.2 Te Ind LOPO 39 §.
		T1-A2	A/4	1SA2.1 Al In EST-AM 4 0.
			B/3	1SA2.2 Al In-Es EST-AM 3,5 0.

\*Foram contabilizadas todas as ocorrências pragmaticamente adequadas. Não inclui repetições como “pois, pois, pois”; inclui repetições de expressões em diferentes contextos numa mesma IO por um mesmo interlocutor; não inclui as ocorrências da IO C da T1-A1.2, por não ser possível recuperar o contexto enunciativo.

## Anexo 40. Resultados do inquérito pós-intervenção (PDI)

**Tabela 1.** Frequência das respostas à questão: Compreendeu bem o que a professora explicou?

<i>n=23</i>			
	T1-A1.2 ( <i>n=12</i> )	T1-A2 ( <i>n=11</i> )	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7

**Tabela 2.** Frequência das respostas à questão: Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

<i>n=23</i>			
	T1-A1.2 ( <i>n=12</i> )	T1-A2 ( <i>n=11</i> )	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7

**Tabela 3.** Frequência das respostas à questão: Todas as suas dúvidas foram resolvidas?

<i>n=23</i>			
	T1-A1.2 ( <i>n=12</i> )	T1-A2 ( <i>n=11</i> )	Total
<b>Sim</b>	9	6	15
<b>Não</b>	0	1*	1
<b>N/R</b>	3	4	7

\*O aprendente indica como motivo: “O tema foi muito difícil”.

**Tabela 4.** Frequência das respostas à questão: Acha que a professora Laura pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou a aula e preparou os materiais?

<i>n=23</i>			
	T1-A1.2 ( <i>n=12</i> )	T1-A2 ( <i>n=11</i> )	Total
<b>Sim</b>	8	7	15
<b>Não</b>	1*	0	1
<b>N/R</b>	3	4	7

\*O aprendente não indica a razão.

**Tabela 5.** Frequência das respostas à questão: Gostou da aula?

<b>n=23</b>			
	T1-A1.2 (n=12)	T1-A2 (n=11)	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7

**Quadro 1.** Respostas obtidas à questão: O que gostou mais da aula?

<b>T1-A1.2 (n=12)</b>		<b>T1-A2 (n=11)</b>	
Tudo.	<b>1</b>	Do áudio giro e do assunto. O trabalho da aula em si foi muito apelativo.	<b>1</b>
Conversação.	<b>1</b>		
De uma discussão rápida e compreendê-la.	<b>1</b>	Praticar a expressão oral.	<b>1</b>
De aprender vocabulário informal.	<b>1</b>	Poder aperfeiçoar a técnica de ouvido.	<b>1</b>
Aprender novas palavras.	<b>1</b>	Ouvir como os portugueses falam normalmente.	<b>1</b>
Exercícios práticos.	<b>2</b>		
N/R	<b>5</b>	N/R	<b>7</b>

**Quadro 2.** Respostas obtidas à questão: O que gostou menos da aula?

<b>T1-A1.2 (n=12)</b>		<b>T1-A2 (n=11)</b>	
Nada.	<b>1</b>	A aula pareceu um pouco cheia. Não conseguimos acabar o último exercício oral.	<b>1</b>
Exercícios.	<b>1</b>		
Da conversa e do áudio.	<b>1</b>	Um pouco difícil.	<b>1</b>
O áudio é muito difícil.	<b>1</b>	A qualidade do áudio não é muito boa. É difícil ouvir.	<b>1</b>
N/R	<b>8</b>	N/R	<b>8</b>

**Quadro 3.** Sugestões dos aprendentes.

<b>T1-A1.2 (n=12)</b>		<b>T1-A2 (n=11)</b>	
Nada. Perfeito.		Seria bom explicar a estrutura da aula planeada no início da aula. Eu gosto mais de áudios do que vídeos porque eu lembro uma gravação áudio melhor/por mais tempo.	
Ensina muito bem.		Se pode, dar motivação para nós antes de começar a matéria/tópico novo. Diminuir o tempo de revisão matéria anterior.	
O áudio mais fácil.		Prefiro. Tem forma diferente de ensinar as vidas dos portugueses realmente.	
Dá exercícios difíceis e não é muito simples.		Acho que tudo é bom. Poderíamos usar gravações diferentes durante a aula para ter mais variedade de temas.	
N/R	<b>5</b>	N/R	<b>4</b>

**Tabela 6.** Frequência das respostas à questão: O que aprendeu nesta aula tem/ vai ter utilidade prática para si?

<b>n=23</b>			
	T1-A1.2 (n=12)	T1-A2 (n=11)	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7

**Tabela 7.** Frequência das respostas à questão: Sente que aprendeu coisas novas?

<b>n=23</b>			
	T1-A1.2 (n=12)	T1-A2 (n=11)	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7

**Tabela 8.** Frequência das respostas à questão: Acha que trabalhar sobre conversas orais informais nas aulas de Português é importante?

<b>n=23</b>			
	T1-A1.2 (n=12)	T1-A2 (n=11)	Total
<b>Sim</b>	9	7	16
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	3	4	7




**Tabela 9.** Frequência das respostas sobre o grau de dificuldade da compreensão da COI-A.

<b>n=23</b>			
	T1-A1.2 (n=12)	T1-A2 (n=11)	Total
<b>Fácil</b>	0	1	1
<b>Normal</b>	1	1	3
<b>Difícil</b>	7	4	26
<b>Muito difícil</b>	1	1	4
<b>N/R</b>	3	4	14

## Anexo 41. Grelha de Unidade Didática (PDII)

Turmas		T2-A1.2	T2-A2
Aula / Data	UL 1	aula 12 / 20-04-2017	aula 14 / 22-04-2017
	UL 2	aula 13 / 24-04-2017	aula 15 / 02-05-2017
Horário		10h30 – 13h00	
Conteúdos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico-semânticos: linguagem vaga, marcadores discursivos, léxico relacionado com a impressão em papel e trocas transacionais.</li> <li>• Gramaticais: adjetivos – flexão em grau.</li> <li>• Fonéticos: redução fonética, elisões.</li> <li>• Sociolinguísticos: registo informal, variação dialetal (sotaque do subdiaeto do Porto).</li> <li>• Pragmáticos: mecanismos de coesão/coerência e de organização/gestão da interação no género COI.</li> </ul>	
Atividades linguísticas principais		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do oral</li> <li>• Produção escrita</li> <li>• Interação oral</li> </ul>	
Competências comunicativas principais		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguísticas: lexical, semântica, fonológica, ortoépica.</li> <li>• Sociolinguística e pragmática.</li> </ul>	
Objetivos gerais		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer algumas características do registo informal.</li> <li>• Distinguir traços que caracterizam a modalidade oral no discurso espontâneo face à modalidade escrita (mais planeada e normativa).</li> <li>• Conduzir uma breve interação oral no registo informal.</li> </ul>	
Objetivos específicos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o tema geral de uma conversa oral e autêntica a partir da sua audição.</li> <li>• Reconhecer o grau de formalidade do género discursivo COI na sua manifestação prototípica.</li> <li>• Identificar alguns fenómenos fonéticos típicos do uso oral da língua em contextos informais que dificultam a compreensão auditiva da língua-alvo.</li> <li>• Identificar os significados e os usos, em contexto, de marcadores discursivos e de expressões informais do género COI.</li> <li>• Usar alguns marcadores discursivos e expressões informais do género COI numa interação oral preparada.</li> <li>• Identificar os graus dos adjetivos e utilizar a formas regulares da flexão em grau.</li> </ul>	

## Anexo 42. Documento de trabalho – UL1 (PDII)

 <p>FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO</p>	<p><b>CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</b> <b>2º SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2</b> <b>Professora estagiária: Laura Couto</b></p>
<p>1. Atente nas seguintes imagens. Assinale com uma cruz a conversa que se identifica com cada uma:</p>	
<p><b>Imagem 1</b></p>	<p><b>Imagem 2</b></p>
<p>Fonte: <a href="http://4.bp.blogspot.com/-pafFTvo-P-o/NRmncp7N5W/AAAAAAAAADs/gB-hsVMKPI/s1600/Blog%2Bcyberinn%2B-%2Bseanrua%2B122%2Bhp.JPG">http://4.bp.blogspot.com/-pafFTvo-P-o/NRmncp7N5W/AAAAAAAAADs/gB-hsVMKPI/s1600/Blog%2Bcyberinn%2B-%2Bseanrua%2B122%2Bhp.JPG</a></p>	<p>Fonte: <a href="http://portovida.com.br/web105/redehost.com.br/Wp-content/uploads/2013/09/estress-118">http://portovida.com.br/web105/redehost.com.br/Wp-content/uploads/2013/09/estress-118</a></p>
	
<p>Conversa A <input type="checkbox"/></p>	<p>Conversa A <input type="checkbox"/></p>
<p>Conversa B <input type="checkbox"/></p>	<p>Conversa B <input type="checkbox"/></p>
<p>2. Assinale as opções que considera verdadeiras:</p>	
<p>2.1. A conversa A é:</p>	
<p>1) Mais informal do que a B <input type="radio"/> 2) Tão informal como a B <input type="radio"/> 3) Mais formal do que a B <input type="radio"/></p>	
<p>2.2. Os participantes da conversa A são:</p>	
<p>1) Amigos próximos <input type="radio"/>      2) Colegas de trabalho <input type="radio"/>      3) Conhecidos <input type="radio"/></p>	
<p>2.3. Os participantes da conversa B são:</p>	
<p>1) Amigos próximos <input type="radio"/>      2) Colegas de trabalho <input type="radio"/>      3) Conhecidos <input type="radio"/></p>	
<p>3. Vai ouvir 3 frases do áudio. Depois de as ouvir, complete os espaços em branco.</p>	
<p>3.1. Fui lá e comprei um tinteiro reciclado _____ minha impressora.</p>	
<p>3.2. E _____ quanto tempo é que dá?</p>	
<p>3.3. Eu só comprei porque _____ a precisar.</p>	
<p>1</p>	

4. Concentre-se na seguinte passagem do diálogo:

Laura: E p'ra quanto tempo é que dá?

Alice: Inda dá p'umas impressões.

4.1. Como deve ter reparado, as pessoas falam muito depressa. Treine este excerto com um colega. Tente dizer as frases com rapidez, como vai ouvir no áudio.

5. Vai ouvir o áudio novamente. Depois de o ouvir, escolha a opção mais adequada para explicar cada uma das expressões que se seguem.

5.1. Alice – *Eu tenho mas é muito caro.*

Laura – **Pois é os tinteiros são caríssimos.**

**Pois é** indica:

- a) Que a Laura concorda com a Alice.
- b) Que a Laura vai introduzir uma explicação.

5.2. Alice – **Olha eu tou a pensar comprar uma impressora nova.**

A expressão **olha**:

- a) Significa que a Alice está a pedir à Laura para olhar para ela.
- b) Serve para chamar a atenção da Laura.

5.3. Laura – *O tipo de tinteiros.*

A expressão **tipo**:

- a) Indica que a Laura vai dar um exemplo.
- b) Significa um género específico de tinteiros.

5.4. Alice – *Há **tipo** marcas que reciclam...*

A expressão **tipo**:

- a) Indica que há um tipo de marcas que reciclam.
- b) Indica que a Alice vai dar um exemplo.

5.5. Alice – *Então **um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta e tal.***

A expressão **e tal** indica:

- a) Que um tinteiro custa mais do que quarenta euros.
- b) Que um tinteiro custa exatamente quarenta euros.

5.6. Laura – *E p'ra quanto tempo é que dá?*

Alice – *Inda dá p'**umas** impressões. Aa dá p'**umas** oitocentas páginas.*

A expressão **umas** indica:

- a) Que dá para aproximadamente oitocentas páginas.
- b) Que dá para oitocentas páginas ao certo.

5.7. Alice – *Eu só comprei porque tava tava a precisar **mesmo**.*

A expressão **mesmo** serve para:

- a) Atenuar o que a Alice diz.
- b) Intensificar o que a Alice diz.

5.8. Alice – *Por cinquenta euros compras uma impressora.*

Laura – **Mesmo.**

A expressão **mesmo** indica:

- a) Que a Laura concorda com a Alice.
- b) Que a Laura discorda da Alice.

5.9. Laura – *É isso que a minha irmã faz.*

Alice – *Os que... **Ó pá** e isso é importante porque...*

A expressão **ó pá**:

- a) É uma expressão de surpresa.
- b) É uma forma de tratamento e serve para chamar a atenção da Laura.

5.10. Alice – *Ó pá e isso é importante porque... **Sei lá** euu na minha zona há um um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera...*

A expressão **sei lá** indica:

- a) Que a Alice vai reestruturar o seu discurso e apresentar uma ideia nova.
- b) Que a Alice não sabe o que está a dizer.

## Anexo 43. Instrução para a tarefa de interação oral (PDII)

### Interação Oral

Em pares, devem preparar a vossa situação para dramatizar. A interação deve durar no **mínimo** 1 minuto e no **máximo** 4 minutos. A conversa deve ser **informal**, como a conversa que ouviu durante as aulas. Por isso, não se esqueça de algumas características do registo informal:

- ✓ Os participantes podem interromper-se um ao outro;
- ✓ Os participantes podem repetir palavras na frase;
- ✓ Os participantes podem hesitar quando falam (p. ex.: alongamentos como “aa”; “ee”);
- ✓ Os participantes falam mais depressa, não pronunciam sempre tudo:
  - Podem dizer “p’a”/“p’ra” em vez de “para” e “p’á”/“p’rá” em vez de “para a”;
  - Podem dizer “tou”, “tás”, “tá”, “tamos” e “tão” em vez de “estou”, “estás”, “está”, “estamos” e “estão”.
- ✓ Os participantes podem utilizar palavras muito informais como “ya” em vez de “sim”.

Além destas características, cada aluno deve utilizar adequadamente e obrigatoriamente, **pelo menos 4** das seguintes expressões:

Expressão	Uso
Pois/pois é	Para concordar com o outro.
	Quando não tem mais nada a acrescentar mas quer mostrar que está atento.
Mesmo	Para concordar com o outro numa resposta: <b>“Mesmo.”</b>
	Como advérbio para intensificar o que diz. <b>“Eu preciso mesmo de estudar.”</b>
Olha	Para manter a atenção do outro na conversa.
E tal	Para referir um valor aproximado. <b>“Ele tem 20 e tal anos”</b>
Uns/umas	Para referir um valor aproximado: <b>“Ainda vou dormir umas horas hoje.”</b>
Tipo	Quando queremos dar um exemplo <b>“Há tipo marcas que reciclam tinteiros.”</b>
	Para referir um valor aproximado <b>“A impressora custou tipo cinquenta euros.”</b>
Então	Para saudar alguém: <b>“Olá, então tudo bem?”</b>
	Para concluir uma ideia: <b>“A impressora é muito antiga, então os tinteiros são muito caros.”</b>
Sei lá	Para indicar que não sabe alguma coisa: A- <b>“Quando é a Páscoa este ano?”</b> B- <b>“Sei lá, eu nunca sei essas coisas!”</b>
	Para reestruturar o discurso quando argumentamos/apresentar uma ideia: <b>“Eu gosto da língua portuguesa porque...Sei lá, é diferente e bonita.”</b>
(Ó) pá	Como forma de tratamento/para chamar a atenção do outro: <b>“Ó pá, isso é importante.”;</b> <b>“Vens ou não, pá?”</b>

#### **Anexo 44. Transcrição da CM80 (PDII)**

**Vanda:** O stress não causa só rugas como deixa as pessoas feias. Olha, cá está, eu acho que é é é a principale aa o principal objetivo para evitar o stress. Ninguém quer ser feio, não é?

**Paulo:** Claro claro.

**Vanda:** Ninguém quer ser feio.

**Paulo:** E mesmo quem já não é assi... Olha por exemplo eu não sou assim uma pessoa lindíssima. Mesmo quem não é lindíssimo [não quer ficar mais feio] não é?

**Vanda:** [Não quer ficar mais feio].

**Fonte:** [http://m80.iol.pt/player/player.aspx?audio\\_id=152831](http://m80.iol.pt/player/player.aspx?audio_id=152831)

## Anexo 45. Guião de UL – Síntese da sequenciação (PDII)

<b><u>Unidade letiva 1</u></b>	
<b>Plano inicial</b>	<b>Desvios na intervenção</b>
<b>Etapa 1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Saudação inicial e transição da aula anterior.</li><li>• Introdução ao tema da aula e conversa aberta sobre os hábitos e as experiências dos aprendentes relativamente ao contacto com conversas em português.</li></ul>	
<b>Etapa 2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explicação da próxima etapa e preparação dos aprendentes para as conversas que vão ouvir, dando-lhes confiança para as atividades de compreensão do oral.</li><li>• Explicação do sistema de correção e distribuição dos lápis de cor.</li></ul>	
<b>Etapa 3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuição da ficha de trabalho. Direcionamento da atenção dos alunos para as imagens do exercício 1.</li><li>• Projeção do par de imagens para identificação e registo de vocabulário relacionado com o que representam, antecipando léxico que surge nas conversas.</li><li>• Audição das conversas A (CM80) e B (COI-B) e realização do exercício de associação de imagens.</li><li>• Verificação da necessidade de ouvir uma segunda vez.</li><li>• Correção do exercício 1.</li></ul>	
<b>Etapa 4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retoma de características do registo informal e formal que os alunos já conhecem.</li><li>• Instrução para o exercício 2. Leitura do enunciado e esclarecimento de dúvidas sobre o exercício.</li><li>• Audição das conversas e realização do exercício.</li><li>• Correção do exercício 2.</li><li>• Explicação das diferenças entre ambas as conversas (contexto de produção, relação entre os interlocutores, etc.).</li><li>• Direcionamento da atenção dos alunos para a conversa B.</li></ul>	

<p><b>Etapa 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a realização do exercício 3.</li> <li>• Verificação da necessidade de uma nova audição.</li> <li>• Verificação em pares das respostas dadas.</li> <li>• Correção do exercício com registo de várias propostas.</li> <li>• Explicação das diferenças entre o que se ouve na conversa e o que se escreve de acordo com as normas da escrita.</li> </ul>	
<p><b>Etapa 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção dos pares anteriores para a realização do exercício 4.</li> <li>• Instrução para o exercício e exemplificação com um aluno.</li> <li>• Realização do exercício em pares.</li> </ul>	
<p><b>Etapa 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição da transcrição da conversa na versão oralizante.</li> <li>• Explicação da notação utilizada na transcrição.</li> <li>• Última audição acompanhada da leitura da transcrição.</li> <li>• Esclarecimento de dúvidas e de vocabulário.</li> </ul>	
<p><b>Etapa 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para o exercício 5.</li> <li>• Leitura do enunciado para esclarecimento de dúvidas.</li> <li>• Audição das frases e realização do exercício.</li> <li>• Verificação da necessidade de uma nova audição.</li> <li>• Formação de pares para verificação das respostas dadas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do exercício 5 com registo de todas as propostas e esclarecimento sobre os significados e usos contextualizados das expressões.</li> </ul>	Não efetuado na T2-A1.2.
<p><b>Etapa 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalização da atenção dos alunos para as marcas mais informais no texto da transcrição.</li> <li>• Instrução para a realização de uma versão menos informal da conversa.</li> <li>• Formação de pares para a realização da atividade.</li> </ul>	Atividade abandonada em ambas as turmas e dada como trabalho para casa.
<p><b>Etapa 10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha das fichas de trabalho realizadas durante a aula e dos textos produzidos na etapa 9.</li> </ul>	Sem efeito.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução e distribuição do trabalho para casa: i) estudar os graus dos adjetivos; ii) estudar o documento informativo sobre expressões do registo oral informal; iii) tentar conversar com portugueses para encontrar uma expressão (um MD) semelhante às que aprenderam na aula, registar essa expressão</li> </ul>	A atividade iii) não foi dada como trabalho para casa.

e explicar o seu significado ou, alternativamente: se não tiverem oportunidade de falar com portugueses, podem escolher uma das expressões que aprendemos e tentar encontrar uma forma equivalente na sua língua materna.	As fichas de trabalho na T2-A1.2 só foram recolhidas na aula seguinte.
<b><u>Unidade letiva 2</u></b>	
<b>Plano inicial</b>	<b>Desvios na intervenção</b>
<b>Etapa 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudação inicial e conversa aberta sobre o fim de semana.</li> <li>• Retoma da aula anterior a partir de alguns alunos.</li> </ul>	Inclusão da correção do exercício 5 na T2-A1.2.
<b>Etapa 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da ficha informativa sobre as expressões, que os alunos levaram para estudar na aula anterior.</li> <li>• Esclarecimento dos significados e usos das expressões na ficha a partir do conhecimento dos alunos.</li> </ul>	
<b>Etapa 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transição para a ficha sobre os graus dos adjetivos, a partir das expressões “super caro” e “caríssimo” na COI-B.</li> <li>• Explicação do funcionamento dos graus dos adjetivos a partir do conhecimento dos alunos.</li> </ul>	
<b>Etapa 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a atividade que consiste em praticar os graus dos adjetivos.</li> <li>• Formação de pares para escrever duas frases sobre a cidade do Porto, onde devem utilizar adjetivos em graus diferentes.</li> <li>• Realização da atividade</li> <li>• Leitura de algumas frases pelos pares e recolha das frases feitas pelos alunos que não quiseram/tiveram tempo para ler, para correção e posterior entrega.</li> </ul>	<p>Não realizado na T2-A1.2.</p> <p>Na T2-A2, foi substituído por um exercício de preenchimento de lacunas.</p>
<b>Etapa 5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma do trabalho de casa sobre a procura de uma expressão informal através do contacto com portugueses.</li> <li>• Registo das expressões.</li> </ul>	Dado como trabalho para casa nesta UL.

<p><b>Etapa 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição de uma folha com exercícios de preenchimento de lacunas com as expressões informais que aprenderam.</li> <li>• Instrução para a realização dos exercícios em pares.</li> <li>• Correção dos exercícios com registo no quadro.</li> </ul>	<p>Dado como trabalho para casa nesta UL.</p>
<p><b>Etapa 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Última audição da COI-B acompanhada da leitura da transcrição. Retoma do funcionamento das normas de transcrição</li> <li>• Esclarecimento de dúvidas sobre o léxico e a conversa.</li> </ul>	<p>Não realizado.</p>
<p><b>Etapa 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução para a preparação das interações orais.</li> <li>• Formação de pares e sorteio das situações.</li> <li>• Preparação das interações.</li> <li>• Pedido do consentimento para gravar os alunos em suporte de áudio.</li> <li>• Realização das interações.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção de alguns aspetos e feedback positivo sobre as interações.</li> </ul>	<p>Realizado apenas na T2-A2</p>
<p><b>Etapa 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das fichas de trabalho recolhidas na aula anterior.</li> <li>• Instruções para o trabalho de casa: i) o exercício de preenchimento de lacunas com MD, expressões do registo informal e construções de vagueza; ii) tentar conversar com portugueses para encontrar uma expressão semelhante às que aprenderam na aula, registar essa expressão, explicar o seu significado e exemplificar o seu uso ou, alternativamente, se não tiverem oportunidade de falar com portugueses, podem escolher uma das expressões que aprendemos e tentar encontrar uma forma equivalente na sua língua materna;</li> <li>• Distribuição e pedido de preenchimento de um inquérito por questionário sobre as unidades letivas.</li> </ul>	<p>A T2-A1.2 levou para casa um conjunto de exercícios sobre os graus dos adjetivos e o inquérito por questionário.</p>

## Anexo 46. Divisão da COI-B em excertos (PDII)

**U. PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS 2º SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2**  
**Professora estagiária: Laura Couto**

1. Laura: Ah não tenho impressora. Maas...
2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
3. Laura: Pois é os tinteiros são caríssimos. Eu tamém...
4. Alice: Olha eu tou a pensar [comprar uma impressora nova quando este tinteiro] acabar.
5. Laura: [Eu gostava de ter impressora mas acho que... ]
6. Alice: Tão tipo super baratas.
7. Laura: Agora estão mas os tint [mas é preciso é ber] a marca dos tinteiros da impressora...
8. Alice: [Aí está, pois. ]
9. Laura: ...o tipo de tinteiros.

**U. PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS 2º SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2**  
**Professora estagiária: Laura Couto**

10. Alice: Mas mesmo das ma das marcas háá tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há tipoo marcas que reciclam...
11. Laura: Reciclam sim, [a minha irmã faz isso.]
12. Alice: [...e que vendem ] e que imagina... Mas mesmo p'rá minha as marcas que reciclam éé muito caro. Tipo um tinteiro da minha custa tipo, porque é muito antiga, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta e tal.
13. Laura: E p'ra quanto tempo é que dá?
14. Alice: Inda dá p'umas impressões. Aa dá p'umas oitocentas páginas, vá, mas mas é caro.
15. Laura: É super caro.


**U. PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS 2º SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2**  
**Professora estagiária: Laura Couto**

15. Laura: É super caro.
16. Alice: Ya. Eu se eu só comprei porque tava tava a precisar mesmo. Depois a minha mãe também precisava p' imprimir uma umas merdas ee... Mas ee já quando acabar este tinteiro já num compro tinteiros. Aaa por cinquenta euros compras uma impressora.
17. Laura: Meesmo, com tinteiros muito mais baratos.
18. Alice: Muito mais baratos, e depois há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. E depois esses mesmo, esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam [tipo a cinco euros, tás a ver?]
19. Laura: [É isso. É isso que a minha ] irmã faz.

20. Alice: Os que... Ó pá e isso é importante porque... Sei lá eu na minha zona há um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera, ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado p'á minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou vinte euros ou a vinte e cinco...
21. Laura: Humm.
22. Alice: ...Acho que foi vinte euros porque eu acho que os meus tint tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu tipo p'ra uma vez.
23. Laura: Ui!

## Anexo 47. Documento informativo – textualização no género COI (PDII)



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**  
**2ª SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2**  
**Professora estagiária: Laura Couto**

I. A conversa que ouviu tem várias expressões, umas são mais formais e outras são mais informais. Atente nos seguintes exemplos para compreender o significado e o uso das expressões a negrito.

→ **Formas de exprimir concordância:**

- (2) Alice: Eu tenho mas é muito caro.
- (3) Laura: **Pois** (é) os tinteiros são caríssimos.
  
- (16) Alice: (...) por cinquenta euros comprou uma impressora.
- (17) Laura: **Mesmo**, com tinteiros muito mais baratos.

→ **Formas de expressar uma oposição:**

- (2) Alice: Eu tenho **mas** é muito caro.

→ **Exclamações:**

- (22) Alice: Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu tipo p'ra uma vez.
- (23) Laura: **Ui!**

→ **Formas para chamar a atenção e manter o interlocutor interessando na conversa:**

- (4) Alice: **Olha** eu tou a pensar comprar uma impressora nova quando este tinteiro acabar.
- (18) Alice: (...) esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam tipo a cinco euros, **tás a ver?**

→ **Para indicar que está atento ao que o interlocutor diz e alimentar a conversa:**

- (20) Alice: (...) ficou vinte euros ou vinte e cinco...
- (21) Laura: **Humm.**
  
- A – *Hoje vou-me deitar muito cedo e amanhã vou correr de manhã.*  
B – **Pois.**

1

→ Para expressar incerteza/valores aproximados

- (12) Alice: (...) um tinteiro custa aa cinquenta euros **acho eu**. Quarenta e **tal**.
- (14) Alice: Aaa dá p'**umas** oitocentas páginas, **vá**.
- (18) Alice: (...) tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam **tipo** a cinco euros.
- (22) Alice: Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu **tipo** p'ra uma vez.

→ Formas para exemplificar

- (12) Alice: **Tipo** um tinteiro da minha custa tipo, porque é muito antigo, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu.

→ Para acrescentar mais informação (= além disso; ainda por cima)

- (18) Alice: **E depois** há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. **E depois** esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam.

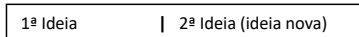
→ “Então” com valor conclusivo:

- (12) Alice: Tipo um tinteiro da minha custa tipo, porque é muito antiga, **então** um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu.

→ Sei lá

➤ Para reestruturar o discurso quando argumentamos/explicamos alguma coisa:

- (20) Alice: Isso é importante porque... **Sei lá** euu na minha zona há um um gajo que vende impressoras (...).



Reformula o discurso e apresenta uma ideia nova.

➤ Para dar ênfase quando não sabemos alguma coisa:

*Sei lá quando é que volto ao Porto!*

→ **Adjetivos**

- (3) Laura: Pois é os tinteiros são **caríssimos**. [-inf]
- (15) Laura: É **super caro**. [+inf]

**II.** Expressões  muito informais, que **nunca** surgem no discurso formal:

→ “Ya” com o significado de “sim”:

- (15) Laura: É super caro.
- (16) Alice: **Ya**.

→ “Gajo” com o significado de “homem”:

- (20) Alice: (...) na minha zona há um um **gajo** que vende impressoras.

→ “(Ó) pá” como forma de tratamento/para chamar a atenção do outro:

- (20) Alice: **Ó pá** e isso é importante.

→ “Merda” com o significado vago de “coisas”:

- (16) Alice: Depois a minha mãe também precisava p’ imprimir umas **merdas**.

→ **Notas:**

- ✓ Não confundir “tipo” com “o tipo”:
  - (9) Laura: (...) **o tipo** de tinteiros. (= o género de tinteiros)
- ✓ “Lá” também pode significar lugar:
  - (20) Alice: (...) eu fui **lá** e comprei um tinteiro reciclado.  
(lá = lugar onde a Alice foi comprar um tinteiro)

✓ Outros usos para a palavra “mesmo”:

→ Advérbio de inclusão:

- (12) Alice: Mas **mesmo** p’rá minha as marcas que reciclam é muito caro.  
(= *Também* para a minha (impressora) as marcas que reciclam é muito caro.)

→ Advérbio que serve para reafirmar a verdade do que dizemos:

- (16) Alice: Ya. Eu só só comprei porque tava a precisar **mesmo**.  
(= Estava *realmente* a precisar.)

→ Determinante demonstrativo:

- (18) Alice: (...) esse **mesmo** número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam. (= Esse número *em específico*.)

✓ “Pois” também pode introduzir uma explicação:

- *Vou para a cama, pois estou cansado.*

✓ “Depois” pode ter um significado temporal:

- **Depois da aula vamos todos almoçar.**

## Anexo 48. Documento informativo – os graus dos adjetivos (PDII)

### Adjetivos

Tipos de adjetivos	Definição	Exemplos
Adjetivos numerais	Também chamados de numerais ordinais, servem para expressar ordem/sucessão.	<i>O João foi o <b>primeiro</b> aluno a apresentar o trabalho.</i>
Adjetivos relacionais	Derivam de um nome com o qual estabelecem uma relação. Colocam-se sempre depois do nome.	<i>As eleições <b>portuguesas</b> são sempre ao domingo.</i>
Adjetivos qualificativos	Atribuem uma propriedade ou qualidade a um nome. Colocam-se antes ou depois do nome e variam em grau.*	<i>Portugal é um país <b>pequeno</b>.</i> <i>Portugal é um <b>pequeno</b> país.</i>

\*Às vezes, a posição do adjetivo altera o significado: *Ele é um pobre homem.* / *Ele é um homem pobre.*

### Os graus dos adjetivos

Tal como os nomes, os adjetivos variam em género e número. Além disso, os adjetivos variam também em grau:

<b>Normal</b>		A Joana é <b>alta</b> .
<b>Comparativo</b>	<b>de superioridade</b>	A Joana é <b>mais alta do que</b> o Tiago.
	<b>de igualdade</b>	A Joana é <b>tão alta como</b> o Tiago.
	<b>de inferioridade</b>	A Joana é <b>menos alta do que</b> o Tiago.
<b>Superlativo</b>	<b>relativo de superioridade</b>	A Joana é <b>a mais alta</b> da família.
	<b>relativo de inferioridade</b>	A Joana é <b>a menos alta</b> da família.
	<b>absoluto analítico</b>	A Joana é <b>muito alta</b> .
	<b>absoluto sintético</b>	A Joana é <b>altíssima</b> .

**Exceções:** Os adjetivos “bom”, “grande”, “mau” e “pequeno” formam o grau comparativo de superioridade, o superlativo absoluto sintético e o relativo de superioridade de forma diferente:

	<b>Grande</b>	<b>Pequeno</b>	<b>Bom</b>	<b>Mau</b>
<b>Comparativo de superioridade</b>	maior (do que)*	menor <sup>1</sup> (do que)	melhor (do que)	pior (do que)
<b>Superlativo</b>	<b>relativo de superioridade</b>	o maior *	o melhor	o pior
	<b>absoluto sintético</b>	máximo <sup>3</sup>	mínimo <sup>4</sup>	ótimo

\*Em português, nunca se diz “mais grande” nem “o mais grande”.

<sup>1</sup> Mais pequeno.

<sup>2</sup> O mais pequeno.

<sup>3</sup> Grandíssimo/grandessíssimo.

<sup>4</sup> Pequeníssimo.

## Anexo 49. Adjetivos – exercícios (PDII)

**Preencha os espaços com os adjetivos no grau indicado entre parênteses.**

- a) Os tinteiros reciclados são \_\_\_\_\_ os tinteiros de marca. (Comparativo de superioridade)  
(Barato)
- b) Os tinteiros reciclados não são \_\_\_\_\_ os tinteiros de marca. (Comparativo de igualdade)  
(Caro)
- c) Os tinteiros de marca são \_\_\_\_\_. (Superlativo relativo de superioridade)  
(Caro)
- d) Agora, as impressoras estão \_\_\_\_\_. (Superlativo absoluto sintético)  
(Barato)
- e) A impressora da Alice é \_\_\_\_\_. (Superlativo absoluto analítico)  
(Antigo)

## Anexo 50. Exercícios de lacunas – género COI (PDII).

O Jorge e a Rita são amigos e frequentam o mesmo curso.

Complete o diálogo seguinte com as expressões corretas:

Mesmo	Tá	E tal	Tipo	Olha
Ó pá	Pois	Sei lá	Super	Uns

Jorge: Olá Rita! Então, \_\_\_\_\_<sup>1</sup> tudo?

Rita: Tudo e contigo?

Jorge: \_\_\_\_\_<sup>2</sup> ando \_\_\_\_\_<sup>3</sup> cansado, mas tou bem.

Rita: \_\_\_\_\_<sup>4</sup>, andamos todos. Quando é que acabam \_\_\_\_\_<sup>5</sup> os teus exames?

Jorge: Agora só tenho mais um e acabou. E tu?

Rita: Ah, eu acho que tenho \_\_\_\_\_<sup>6</sup> mais dois ou três e acabo.

Jorge: Então não tens a certeza? Como é que isso é possível?

Rita: \_\_\_\_\_<sup>7</sup>, tenho de ver. Ainda tenho de entregar \_\_\_\_\_<sup>8</sup> trabalhos antes dos exames.

Jorge: O meu é só daqui a um mês \_\_\_\_\_<sup>9</sup>.

Rita: Que sorte. \_\_\_\_\_<sup>10</sup>, tenho de voltar para a biblioteca. Até logo!

Jorge: Até logo, boa sorte.

## Anexo 51. Situações sorteadas para a interação oral (PDII)

### **Sábado à noite**

→É sábado e quer ir sair à noite com os seus amigos. Encontra o seu melhor amigo no café, mas ele está muito triste porque terminou uma relação amorosa de anos. Tenta animar o seu amigo enquanto conversam sobre o assunto.

### **Encontro**

→Encontrou um amigo que não vê há anos. Combinaram jantar num restaurante no Porto para conversar sobre todas as novidades.

### **Desabafos**

→Não gosta nada do seu professor de português, ele é terrível. No fim das aulas vai tomar café com uma amiga da mesma turma e desabafa com ela sobre isso.

### **Fofocas**

→ Foi passear de tarde e encontrou o rapaz de quem a sua amiga gosta. À noite vai jantar com ela e conta-lhe quem encontrou.

### **Festa de aniversário**

→O seu amigo Luís está quase a fazer anos-mas você não se lembra exatamente da data. Vai tomar café com uma amiga em comum. As duas conversam sobre a data de aniversário do Luís e as coisas de que ele gosta, para lhe oferecer uma prenda.

### **O preguiçoso**

→Tem de fazer um trabalho de grupo com dois colegas da turma, mas um deles decide não aparecer sem avisar. Você e o seu colega ficam muito zangados e conversam sobre o assunto.


### **Compras excêntricas**

→Foi com o seu irmão às compras, mas ele quer comprar tudo. Tem de lhe explicar que o dinheiro não dá para tudo.

### **Euromilhões**


→Apostou no euromilhões com o seu melhor amigo. Descobrem que ganharam o primeiro prémio. Ficam muito felizes com tantos milhões no bolso. Podem agora fazer planos e festejar.

## Anexo 52. Procura de expressão do género COI (PDII)

 <p>FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO</p>	<p><b>CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</b> <b>2º SEM 2016/2017, NÍVEL A1.2 / NÍVEL A2</b> <b>Professora estagiária: Laura Couto</b></p>
<p><u>Trabalho de casa</u></p>	
<p>Fora das aulas de português, deve conversar com um ou mais portugueses. O objetivo é encontrar uma expressão do registo oral informal, como aquelas que aprendeu durante as aulas.</p>	
<p>Deve escrever a expressão que encontrou e explicar, por escrito, o que significa e como se usa. Deve também escrever exemplos de frases com a expressão que encontrou.</p>	
<p>→ Alternativa: Se não tiver oportunidade de falar com portugueses, pode escolher uma das expressões que aprendemos e encontrar uma forma equivalente na sua língua materna. Deve explicar, por escrito, o seu uso e significado.</p>	
<p>É <b>preferível</b> a primeira opção porque assim pode <b>praticar o português</b> e conhecer mais expressões informais.</p>	
<hr/>	
<p>Nome do aluno/a: _____</p>	
<p>Expressão: _____</p>	
<p>O que significa? Como se usa?</p>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	



## Anexo 53. Inquérito por questionário pós-intervenção (PDII)

 <b>U.PORTO</b> FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	<b>CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, 2º SEM, 2016/2017</b> <b>Nível A1.2 / Nível A2</b>
--	--

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as aulas da professora Laura.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

2. Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

3. Todas as suas dúvidas foram resolvidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

4. Acha que teve exercícios práticos em excesso em aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5. Acha que teve poucos exercícios práticos em aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. O que aprendeu nesta aula tem/vai ter utilidade prática para si?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

7. Acha que a professora Laura pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou a aula e preparou os materiais?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Se não, porquê? \_\_\_\_\_

8. Sente que aprendeu coisas novas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

9. Acha que trabalhar sobre conversas orais informais nas aulas de português é importante?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

➤ Porquê? \_\_\_\_\_

10. O áudio B, que ouviu nas duas aulas, foi:

Fácil de compreender	Normal	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➤ Porquê? \_\_\_\_\_

1

11. A transcrição do áudio ajudou-o a compreender a conversa?

Não ajudou	Ajudou pouco	Ajudou	Ajudou muito

12. Acha que as expressões que aprendeu são úteis para si?

Sim	
Não	

➤ Porquê? \_\_\_\_\_

13. Acha que vai utilizar algumas expressões que aprendeu?

Sim	
Não	

➤ **Se não**, porquê? \_\_\_\_\_

14. Com que frequência comunica em português fora das aulas?

Nunca	Raramente	Todas as semanas	Quase todos os dias	Todos os dias

14.1. Com quem?

Amigos	
Família	
Em lojas, na rua, em restaurantes, etc.	

➤ Outros: \_\_\_\_\_

15. De todas as expressões que aprendeu, indique as duas de que se lembra primeiro:

\_\_\_\_\_

16. Gostou da aula?

Sim	
Não	

16.1. Do que é que gostou mais?  
 \_\_\_\_\_

16.2. Do que é que gostou menos?  
 \_\_\_\_\_

17. Sugestões para as aulas da professora Laura.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Anexo 54. Resultados da PDII (T2-A1.2/T2-A2)

### Parte I – Dados sobre as atividades de recepção

**Tabela 1.** Desempenho de ambas as turmas nas atividades de recepção.

<b>n=21</b>	<b>Questões 1-3.3 (em 7)</b>	<b>Questões 5.1-5.10 (em 10)</b>	<b>Total em 17</b>	<b>Total em 100%</b>
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	<b>1,5</b>	<b>4</b>	<b>5,5</b>	<b>32%</b>
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	4,5	5	9,5	56%
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	3,5	6	9,5	56%
<b>2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.</b>	<b>3</b>	7	10	59%
<b>2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.</b>	3,5	7	10,5	62%
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	4	7	11	65%
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	<b>2</b>	9	11	65%
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	4	7	11	65%
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	4	8	12	71%
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	4	8	12	71%
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	<b>3</b>	9	12	71%
2SA2.1 Po In EST 10 0.	3,5	9	12,5	74%
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	6,5	6	12,5	74%
2SA1.2 Es In 0 3 0.	5	8	13	76%
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	<b>3</b>	10	13	76%
2SA2.1 Es In EST-VI 4 0.	5,5	8	13,5	79%
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	3,5	10	13,5	79%
2SA2.1 Es In EST 9 0.	4,5	9	13,5	79%
2SA1.2 It In 0 3 0.	4	10	14	82%
<b>2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.</b>	5	9	14	82%
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	5,5	9	14,5	85%
<b>Média</b>	3,95	7,86	11,81	69%

Resposta correta: 1; resposta errada: 0; resposta semicorreta (aplicável às questões 3.1 e 3.3): 0,5.

Destacados a amarelo estão os aprendentes que participaram nas atividades de compreensão do oral na T1-A1.2. Os números a vermelho realçam os desempenhos inferiores a 50%.

**Tabela 2.** Respostas da T2-A1.2 às questões 1 – 3.3.

T2-A1.2 (n=11)	1.	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	Total em 7	Total em 100%
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	1	0	0	0	0,5	0	0	1,5	21%
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	1	0	0	0	0,5	0	0,5	2	29%
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	1	0	0	0	0,5	1	0,5	3	43%
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	0	0	0	0	1	1	1	3	43%
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	1	0	1	0	0,5	1	0	3,5	50%
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	1	0	0	1	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	1	0	0	1	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	0	1	1	0	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 It In 0 3 0.	1	1	1	0	0,5	0	0,5	4	57%
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	1	0	0	1	0,5	1	1	4,5	64%
2SA1.2 Es In 0 3 0.	1	0	1	1	1	1	0	5	71%
<b>Total de respostas certas</b>	9	2	4	4	2	8	2	$\bar{x} = 3,50$	$\bar{x} = 50\%$
<b>Total de respostas erradas</b>	2	9	7	7	0	3	3		
<b>Total de respostas semicorretas</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	9	N/A	6		

Resposta correta: 1; resposta errada: 0; resposta semicorreta (questões 3.1 e 3.3): 0,5. N/A: não se aplica.

**Tabela 3.** Respostas da T2-A2 às questões 1 – 3.3.

T2-A2 (n=10)	1.	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	Total em 7	Total em 100%
2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.	1	0	0	0	1	0	1	3	43%
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	1	1	0	0	0,5	0	1	3,5	50%
2SA2.1 Po In EST 10 0.	1	0	0	0	0,5	1	1	3,5	50%
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	1	0	1	0	1	0	0,5	3,5	50%
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	1	0	1	0	0,5	1	0,5	4	57%
2SA2.1 Es In EST 9 0.	1	0	1	0	0,5	1	1	4,5	64%
2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.	N/A*	0	1	1	1	1	1	5	71%
2SA2.1 Es In EST-VI 4 0.	1	0	1	1	1	1	0,5	5,5	79%
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	1	0	1	1	0,5	1	1	5,5	79%
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	1	1	1	1	0,5	1	1	6,5	93%
<b>Total de respostas certas</b>	9	2	7	4	4	7	7	$\bar{x} = 4,45$	$\bar{x} = 63,6\%$
<b>Total de respostas erradas</b>	0	8	3	6	0	3	0		
<b>Total de respostas semicorretas</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	6	N/A	3		

Resposta correta: 1; resposta errada: 0; resposta semicorreta (questões 3.1 e 3.3): 0,5. N/A: não se aplica. Destacados a amarelo estão os aprendentes que participaram nas atividades de compreensão do oral na T1-A1.2.

\*O aprendente chegou mais tarde e não respondeu à questão 1.

**Tabela 4.** Respostas de ambas as turmas às questões 1 – 3.3.

<i>n</i> =21	1.	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	Total em 7	Total em 100%
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	1	0	0	0	0,5	0	0	1,5	21%
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	1	0	0	0	0,5	0	0,5	2	29%
2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.	1	0	0	0	1	0	1	3	43%
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	1	0	0	0	0,5	1	0,5	3	43%
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	0	0	0	0	1	1	1	3	43%
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	1	1	0	0	0,5	0	1	3,5	50%
2SA2.1 Po In EST 10 0.	1	0	0	0	0,5	1	1	3,5	50%
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	1	0	1	0	1	0	0,5	3,5	50%
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	1	0	1	0	0,5	1	0	3,5	50%
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	1	0	1	0	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	1	0	0	1	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	1	0	0	1	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	0	1	1	0	0,5	1	0,5	4	57%
2SA1.2 It In 0 3 0.	1	1	1	0	0,5	0	0,5	4	57%
2SA2.1 Es In EST 9 0.	1	0	1	0	0,5	1	1	4,5	64%
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	1	0	0	1	0,5	1	1	4,5	64%
2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.	N/A*	0	1	1	1	1	1	5	71%
2SA1.2 Es In 0 3 0.	1	0	1	1	1	1	0	5	71%
2SA2.1 Es In EST-VI 4 0.	1	0	1	1	1	1	0,5	5,5	79%
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	1	0	1	1	0,5	1	1	5,5	79%
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	1	1	1	1	0,5	1	1	6,5	93%
<b>Total de respostas certas</b>	18	4	11	8	6	15	9	$\bar{x} = 3,95$	$\bar{x} = 56\%$
<b>Total de respostas erradas</b>	2	17	10	13	0	6	3		
<b>Total de respostas semicorretas</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	15	N/A	9		

Resposta correta: 1; resposta errada: 0; resposta semicorreta (questões 3.1 e 3.3): 0,5. N/A: não se aplica. Destacados a amarelo estão os aprendentes que participaram nas atividades de compreensão do oral na T1-A1.2.

\*O aprendente chegou mais tarde e não respondeu à questão 1.

**Tabela 5.** Respostas da T2-A1.2 às questões 5.1 – 5.10.

<b>T2-A1.2 (n=11)</b>	<b>5.1</b>	<b>5.2</b>	<b>5.3</b>	<b>5.4</b>	<b>5.5</b>	<b>5.6</b>	<b>5.7</b>	<b>5.8</b>	<b>5.9</b>	<b>5.10</b>	<b>Total em 10</b>
2SA1.2 Te In In EST-LOPO 26 §.	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	4
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	5
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6
2SA1.2 Qu Te In In EST-LOPO 9 §.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7
2SA1.2 Pe In Es 0 2 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8
2SA1.2 Es In 0 3 0.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA1.2 Fr In Es TR 7 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA1.2 It In 0 3 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
<b>Total de respostas certas</b>	7	10	10	2	11	10	9	10	7	8	$\bar{x} = 7,64$
<b>Total de respostas erradas</b>	4	1	1	9	0	1	2	1	4	3	

Resposta correta: 1; resposta errada: 0.

**Tabela 6.** Respostas da T2-A2 às questões 5.1 – 5.10.

<b>T2-A2 (n=10)</b>	<b>5.1</b>	<b>5.2</b>	<b>5.3</b>	<b>5.4</b>	<b>5.5</b>	<b>5.6</b>	<b>5.7</b>	<b>5.8</b>	<b>5.9</b>	<b>5.10</b>	<b>Total em 10</b>
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	6
2SA2.1 Ma In Hi EST 15 0.	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	7
2SA2.1 Es In EST-VI 4 0.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
2SA2.1 Po In EST 10 0.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Es In EST 9 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Al In Fr-Su EST-AM 9 0.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
<b>Total de respostas certas</b>	7	10	8	5	9	9	5	10	8	10	$\bar{x} = 8,10$
<b>Total de respostas erradas</b>	3	0	2	5	1	1	5	0	2	0	

Resposta correta: 1; resposta errada: 0. Destacados a amarelo estão os aprendentes que participaram nas atividades de compreensão do oral na T1-A1.2.

**Tabela 7.** Respostas de ambas as turmas às questões 5.1 – 5.10.

n=21	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	Total em 10
2SA1.2 Te In In EST-LOPO 26 §.	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	4
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	5
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	6
2SA1.2 Qu Te In In EST-LOPO 9 §.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7
2SA2.1 Ma In Hi EST 15 0.	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	7
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8
2SA1.2 Es In 0 3 0.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8
2SA2.1 Es In EST-VI 4 0.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Po In EST 10 0.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Es In EST 9 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
2SA1.2 It In 0 3 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
<b>Total de respostas certas</b>	14	20	18	7	20	19	14	20	15	18	$\bar{x} = 7,86$
<b>Total de respostas erradas</b>	7	1	3	14	1	2	7	1	6	3	

Resposta correta: 1; resposta errada: 0. Destacados a amarelo estão os aprendentes que participaram nas atividades de compreensão do oral na T1-A1.2.

## Parte II – Resultados da interação oral

**Tabela 1.** Média de expressões por aluno.

T2-A1.2 (n=12)	T2-A2 (n=13)
1,75	2,31

**Tabela 2.** Frequência de expressões por aluno.\*

T2-A1.2 (n=12)	IO**	Exp. por aluno	T2-A2 (n=13)	IO**	Exp. por aluno
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	A	2	<u>2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.</u>	<u>A</u>	<u>2</u>
<u>2SA1.2 Mam Te EST-LOPO 14 §.</u>	A	3	2SA2.1 Es In EST 9 0.	A	1
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	B	1	<u>2SA2.1 Te In EST-LOPO 27 §.</u>	<u>A</u>	<u>1</u>
2SA1.2 Mac Te-Ind-Ua-Sok EST-LOPO 38 §.	B	3	2SA2.1 Po In EST 10 0.	B	2
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	C	5	2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	B	3
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	C	2	<u>2SA2.1 Fi Al-In-Fr-Su EST 9 0.</u>	<u>B</u>	<u>4</u>
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	D	1	<u>2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.</u>	<u>C</u>	<u>1</u>
2SA1.2 Es In 0 3 0.	D	1	2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	C	3
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	E	1	<u>2SA2.1 Te-Bu Ind EST-LOPO 10 §.</u>	<u>C</u>	<u>1</u>
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	E	0	2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	D	3
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	E	0	<u>2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.</u>	<u>D</u>	<u>2</u>
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	F	1	2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	E	4
			<u>2SA2.1 Te In-Ind EST-LOPO 8 §.</u>	<u>E</u>	<u>3</u>
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>Total</b>		<b>30</b>
<b>Média</b>		<b>1,75</b>	<b>Média</b>		<b>2,31</b>
<b>Mediana</b>		<b>1</b>	<b>Mediana</b>		<b>2</b>

\*Só foram contabilizadas as ocorrências pragmaticamente adequadas e não se incluem repetições de uma mesma expressão por um mesmo interlocutor. \*\*Conjuntos de pares/trios nas IO. Sublinhados e italicizados encontram-se os aprendentes que participaram nas atividades da T1-A1.2; o aprendente destacado a verde integrou a T1-A1.2, mas só participou nas atividades de recepção. A azul encontram-se destacados os aprendentes que não estiveram presentes na UL1 da T2-A1.2 e da T2-A2.

**Tabela 3.** Frequência das expressões nas IO.

<b>Expressão*</b>	<b>T2-A1.2 (n=12)</b>	<b>T2-A2 (n=13)</b>	<b>Total</b>
pois (é)	6	8	14
então	8	6	14
pá	3	4	7
olha	2	4	6
mesmo	1	4	5
e tal	1	4	5
tipo	3	1	4
sei lá	1	3	4
uns/umas	0	1	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>60</b>
<b>Média</b>	<b>2,78</b>	<b>3,89</b>	
<b>Mediana</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	

\*Foram contabilizadas todas as ocorrências pragmaticamente adequadas. Não inclui repetições como “pois, pois, pois”; inclui repetições de expressões em diferentes contextos numa mesma IO por um mesmo interlocutor.

**Tabela 4.** Distribuição dos valores das expressões polifuncionais nas IO.

Expressão	Valor	Turma	IO/linha	Aprendente	
<b>Pois (é)</b>	Marcador conversacional de modalidade epistêmica	A1.2	A/8	2SA1.2 Pe 0 0 2 0	
			C/5	2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	
		A2	C/9	<a href="#">2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.</a>	
			C/11	2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	
			D/11	2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	
	Marcador conversacional de modalidade deontica	A1.2	B/10	2SA1.2 Mac Te-Ind-Ua-Sok EST-LOPO 38 §.	
			C/9	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	
			F/16	2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	
		A2	A/3	<a href="#">2SA2.1 Te In EST-LOPO 27 §.</a>	
			B/4	2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	
	Metadiscursivo conversacional	A1.2	C/4	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	
			C/17	2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	
A2		E/3	2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.		
<b>Então</b>	Conetor consecutivo	A1.2	D/3	2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	
	Marcador conversacional	A1.2	A/3; A/7	2SA1.2 Mam Te EST-LOPO 14 §.	
			B/1	2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	
			C/7	2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	
			D/1; D/3	2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	
			D/13	2SA1.2 Es In 0 3 0.	
		A2	B/7	2SA2.1 Fi Al-In-Fr-Su EST 9 0.	
			B/20	2SA2.1 Po In EST 10 0.	
			C/4	2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	
			D7; D/11	2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	
			E/12	<a href="#">2SA2.1 Te In-Ind EST-LOPO 8 §.</a>	
	<b>Mesmo</b>	Marcador conversacional de modalidade epistêmica	A1.2	C/6	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.
			A2	A/14	<a href="#">2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.</a>
Marcador conversacional de modalidade deontica		A2	B/11	2SA2.1 Fi Al-In-Fr-Su EST 9 0.	
Operador de reforço argumentativo		A2	E/4 E/10	<a href="#">2SA2.1 Te In-Ind EST-LOPO 8 §.</a>	
<b>Tipo</b>	Expressão de vagueza	A1.2	B/10	2SA1.2 Mac Te-Ind-Ua-Sok EST-LOPO 38 §.	
			C/4	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	
	A2	B/4	2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.		
Operador de concreção	A1.2	C/4	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.		
<b>Sei lá</b>	Significado literal: “não sei”	A1.2	A/2	2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	
		A2	A/5	2SA2.1 Es In EST 9 0.	
			D/5	2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	
Reformulador retificativo	A2	B/17	2SA2.1 Fi Al-In-Fr-Su EST 9 0.		

Destacados a azul estão os aprendentes que participaram de todas as atividades de CO e IO na T1-A1.2.

**Tabela 5.** Comparação do desempenho nas IO com e sem suporte escrito.

<b>T2-A1.2 (n=12)</b>				
<b>Alunos com suporte</b>	<b>Exp. por aluno</b>	<b>Alunos sem suporte</b>	<b>Exp. por aluno</b>	<b>Com repetições</b>
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	0	2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	1	1
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	0	2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	1	3
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	1	2SA1.2 Es In 0 3 0.	1	1
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	2	2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	1	1
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	2	2SA1.2 Mam Te EST-LOPO 14 §.	3	4
2SA1.2 Mac Te-Ind-Ua-Sok EST-LOPO 38 §.	3	2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	5	7
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
<b>Média</b>	<b>1,33</b>	<b>Média</b>	<b>2,00</b>	<b>2,83</b>
<b>Mediana</b>	<b>1,50</b>	<b>Mediana</b>	<b>1,00</b>	<b>2,00</b>

## Anexo 55. Transcrições da IO (PDII/T2-A1.2)

### Legenda:

- Destaque verde: usos pragmaticamente adequados de expressões-alvo.
- Destaque amarelo: ocorrências de expressões-alvo sem adequação pragmática.
- (...): fragmentos discursivos indecifráveis ou de transcrição duvidosa.

### Interação oral A (1m10)

- A – 2SA1.2|Mam|Te|EST-LOPO|14|§.
- B – 2SA1.2|Pe|0|0|2|0.

1. A: **Eh pá!** Porquê o Luís não vem?
2. B: **Sei lá!** Eu não sou su pai para saber tudo.
3. A: **Então...** **Olha**, se é assim, é precisa fazer uma pergunta para a nossa professora
4. porque o Luís não vem.
5. B: Podemos pedir... O Luís é muito preguiçoso e sempre ele não faz estas
6. trabalhos...
7. A: Trabalhos... **Então** se é assim, podemos começar o nosso trabalho.
8. B: Sim... Sem o Luís. Sim, pode ser... **Pois**, vamos a fazer o trabalho entre tu e
9. yo e deixamos a Luís.
10. A: Ok.
11. B: Muito bom. Vamos.

### Interação oral B (49s)

- **A** – 2SA1.2|Man|0|EST|62|0.
- **B** – 2SA1.2|Mac|Te-Ind-Ua-Sok|EST-LOPO|38|§.

1. **A:** Então tás bem?
2. **B:** Tou.
3. **A:** Sabes uma coisa que o Luís, o nosso amigo Luís que faz anos, quase a fazer
4. anos.
5. **B:** A sério? Já não me lembra e tu me lembras?
6. **A:** Ya, acho que dia 17 ou qualquer coisa... Depois vamos comprar uma presente
7. para ele, para o Luís.
8. **B:** Hum.
9. **A:** Um óculos ou uma merda.
10. **B:** Pois mas não é muito dinheiro? (...) tipo vinte e tal.
11. **A:** Não tem mal, eu tenho aqui. Vamos lá?
12. **B:** Ok.
13. **A:** Vamos!

### Interação oral C (1m17)

- A – 2SA1.2|Man|In|EST-AM|8|0.
- B – 2SA1.2|Pe|In-Es|0|2|0.

1. **A:** Olha B, estas flores são muitas bonitas. Queria comprar umas para a
2. nossa casa. Posso?
3. **B:** Ó A, não temos dinheiro e estas flores são caríssimos.
4. **A:** Pois... Ó pá, isto é também bonito. Tipo, esta flor custa tipo dez euros, acho eu.
5. **B:** Pois, podemos comprar estas porque são bonitas e baratíssimas.
6. **A:** Mesmo.
7. **B:** Então, agora podemos tomar um café porque tou cansadíssima de andar em
8. lojas.
9. **A:** Pois é, mas eu também preciso fazer mais merdas para a nossa mãe.
10. **B:** Sei lá, é... Eu penso que nossa mãe não precisa de mais merdas.

### Interação oral D (1m48s)

- **A** – 2SA1.2|Qu|Te-Ind-In|EST-LOPO|9|§.
- **B** – 2SA1.2|Es|In|0|3|0.

1. **A:** E **então**, está... Hoje é um bom dia para nós, é um grande dia para nós.
2. Temos sorte, hoje ganhamos o primeiro prémio e muitos dinheiros, bolsas que
3. nós temos **então**... Nós temos de festejar, celebrar este nosso dia. **Então** o que é
4. que pensa na cabeça para fazer, organizar um festa?
5. **B:** Sim, sim. É... Eu quero comprar uma casa perto de praia. É para fazer
6. uma gran festa. E depois eu quero comprar muitos carros.
7. **A:** Comprar carros?
8. **B:** Sim.
9. **A:** Então vamos começar em primeiro lugar vamos (...) organizar a festa.
10. Nós temos de convidar a nossos colegas e por isso se querem (mudar a casa ...
11. para renovar a casa) E podemos organizar lá, organizar lá. E hoje vou já distribuir
12. os convites para as colegas, para esta festa.
13. **B:** **Então**, eee... que hora queres fazer a festa?
14. **A:** Sim sim. É, ah a hora sim. Vamos celebrar o sábado à noite... E podemos
15. convidar mais de quinhentos convidados (...) temos os nossos colegas e por
16. isso...
17. **B:** Está bom.
18. **A:** Temos de preparar, preparar.
19. **B:** Tá bom, tá bem.

### Interação oral E (55s)

- **A** – 2SA1.2|Al|In|EST-VI|2,25|0.
- **B** – 2SA1.2|Ar|Fr|EST|8|0.
- **C** – 2SA1.2|Te|Ind-In|EST-LOPO|26|§.

1. **A:** Olá D!
2. **B:** Olá!
3. **C:** Olá...
4. **A:** Como estás?
5. **B:** Tudo bem?
6. **C:** Oh... Tá mal, tou mal.
7. **A e B:** Oh!
8. **A:** Porquê? O que é que foi?
9. **C:** Aaa... jááá, já terminou minha relação com minha namorada.
10. **B:** liih!
11. **A:** Uuuh!
12. **B:** Mas penso que esta situação é muito bem por tudo, não é, A?
13. **A:** Não, não.
14. **B:** Sim!
15. **C:** Ya ya... Mas...
16. **A:** Ela não é boa para ti.
17. **C:** Mas eu sinto falta dela, porque ela é muito linda, gira, e...
18. **B:** Não, ela é muito feia.
19. **A:** **Ó pá, ó pá** vamos beber uma aguardente e algumas cervejas?
20. **C:** Ok, vamos.
21. **B:** Vamos!

### Interação oral F (1m30s)

- **A** – 2SA1.2|Fr|In-Es|TR|7|0.
- **B** – discurso artificial, criado posteriormente para o envio da transcrição corrigida ao participante A, uma vez que o outro participante não autorizou a transcrição e utilização da sua intervenção para os fins desta investigação.

1. **A:** Olá! Tudo bem?
2. **B:** Olá! Já não nos vemos há muito tempo pá!
3. **A:** Que está fazendo?
4. **B:** Agora vivo cá no Porto. Estou a fazer o meu doutoramento e dou aulas.
5. **A:** Eu trabalho numa empresa francesa. E se calhar tens filhos?
6. **B:** Não, ainda estou solteiro. E tu?
7. **A:** A mesma coisa.
8. **B:** Então, não tens filhos?
9. **A:** Não, não tenho filhos porque não conheci, não conheci a mulher certa. E está
10. contente com seu trabalho?
11. **B:** Hum... Olha não te sei dizer...
12. **A:** Não sabes?
13. **B:** Sei lá, eu gosto mesmo do que faço, mas é muito trabalho para pouco tempo.
14. **A:** Tens notícias de Marco?
15. **B:** Não, e tu?
16. **A:** **Pois**, também, mas ouvi as notícias, está em Espanha (...) um projeto científico.

## Anexo 56. Transcrições da IO (PDII/T2-A2)

### Legenda:

- Destaque verde: usos pragmaticamente adequados de expressões-alvo.
- Destaque amarelo: ocorrências de expressões-alvo sem adequação pragmática.
- (...): fragmentos discursivos indecifráveis ou de transcrição duvidosa.

### Interação oral A (1m11s)

- A – 2SA2.1|Al|In-Fr-Su|EST-AM|9|0.
- B – 2SA2.1|Es|In|EST|9|0.
- C – 2SA2.1|Te|In|EST-LOPO|27|§.

1. A: **Ó pá** pessoal o Luís faz anos esta semana, não é?
2. B: Sim temos de pensar em algum presente para ele.
3. C: **Pois, pois**. Eu acho que de facto semana seguinte.
4. A: Não. É esta semana, penso eu.
5. B: **Sei lá**, vamos a ver no facebook.
6. A: Ah sim, (é melhor).
7. B: Ó meu Deus, é amanhã!
8. C: Ai sim?
9. A: Já vos disse! É é esta semana. O que nós fazemos?
10. B: Temos de ir agora a comprar algo. Mas podemos ir a Santa Catarina e ver
11. alguma coisa dele.
12. C: É... lembrar-me que ele gosta muito, ele gostava muito de uma camisola ou uma
13. camisa...
14. A: **Mesmo**.
15. C: (...) nós saímos a semana passada.
16. B: Podemos ir (...), podemos ir lá ver.
17. C: Vamos.
18. A: Que boa ideia.
19. B: E (preparar alguma) coisa para hacer.
20. A: A festa sim, é demasiado tarde, mas vamos ver.
21. B: Vamos ver.
22. A: O presente é o mais importante.
23. B: Sim!

### Interação oral B (1m45s)

- A – 2SA2.1|Po|In|EST|10|0.
- B – 2SA2.1|Bi-Ru|In|FA|12|0.
- C – 2SA2.1|Fi|Al-In-Fr-Su|EST|9|0.

1. **A:** Olá C!
2. **B:** Ui C! Tás no Porto, que surpresa!
3. **C:** Olha a B e a C! Sim tou no Porto. E vocês? Vocês ainda moram no Porto?
4. **B:** Am... **Pois é!** **Tipo**, no Porto **tipo**... Num apartamento **tipo** no centro do
5. Porto.
6. **A:** **Olha** eu moro perto do Porto em Gaia.
7. **C:** **Então**, vocês querem jantar hoje à noite para (...) todas as coisas?
8. **B:** Exato, exato! Amm, háá uu... dois anos **e tal** que não nos que não nos,
9. que nós não nos víamos!
10. **A:** Temos muitas muitas coisas (para discutir).
11. **C:** **Pois, mesmo, mesmo!**
12. **A:** **Olha**, éé, onde vamos jantar? Num restaurante aa...
13. **B:** E depois?
14. **A:** E depois vamos ao bar e depois dançar na discoteca!
15. **C:** Aaa ya.
16. **B:** Ótimo, ótimo! Super, super! Vamos lá!
17. **C:** Vamos jantar sim, mas aam... **Sei lá**, eu acho que vou só jantar com vocês
18. **A:** Ah, ok.
19. **B:** Combinado!
20. **A:** **Então**, até já!
21. **C e B:** Até já!

### Interação oral C (1m55s)

- A – 2SA2.1|Ma|In-Hi|EST|15|0.
- B – 2SA2.1|In-Pap|0|AM-FA-VI|5|0.
- C – 2SA2.1|Te-Bu|Ind|EST-LOPO|10|§.

1. **A:** Olá B, C! O que passa?
2. **B:** Tás boa?
3. **C:** Tás boa?
4. **B:** Então pá, como estás, tás bom?
5. **A:** E como é esta semana de aulas?
6. **C:** Esta semana continuámos os exercícios...
7. **A:** Ah sim sim sim, professora não é muito bem.
8. **C:** Sim, eu mesmo não gosto lá dos exercícios, (muito) apresentação...
9. **A:** Pois, pois, sim. Eu não gosto dela, a cara é muito sério e não é sorrir... E também
10. eu sento à frente na cadeira, ela deita muitos perdigotos.
11. **B:** Pois! Pois, eu vi isto!
12. **C:** Eu mesmo não gosto, eu mesmo não gosto!
13. **A:** Sim, sim. E, e tu?
14. **B:** Sim acho que ele é muito mau. Acho que ele tem, ele tem alunos preferidos.
15. **A:** Ah sim, sim tem. (Muito mau).
16. **B:** Sim, pois e... E não sei, acho que ele não ajuda, ele...
17. **A:** Ah, sim sim. E e e aam e sabes a idade dela?
18. **C:** Aam... Trinta anos e tal.
19. **A:** Trinta anos.
20. **C:** Trinta anos e tal.
21. **A:** Sim, sim.
22. **B:** Mas acho que é mais de quarenta!
23. **A:** Quarenta? Quarenta é muito. Quarenta anos?!
24. **B:** Sim, não sei.
25. **A:** Sim. Sim, é aproximado.

### Interação oral D (47s)

- **A** – 2SA2.1|Bi-Ru|In|EST|27|0.
- **B** – 2SA2.1|Ma|In|EST-FA|18|0.

1. **A:** Olá!
2. **B:** Olá! Como está?
3. **A:** Tudo bem?
4. **B:** Tudo bem. E **olha** onde está a Maria?
5. **A:** **Sei lá**, estou a esperar, à espera, estou à espera.
6. **B:** **Ó pá**, já são horas para ela chegar.
7. **A:** **Então** ela telefonou-te para...
8. **B:** Porque é que ela não está aqui?
9. **A:** Oh... Ela faz mesmo, mesmo sempre.
10. **B:** Sempre, sempre, sempre. Ela é muito preguiçosa!
11. **A:** **Pois**, **então** esquecemos e vamos trabalhar.
12. **B:** Vamos lá.

### Interação oral E (1m34s)

- A – 2SA2.1|Ch|In|EST-AM|10|0.
- B – 2SA2.1|Te|In-Ind|EST-LOPO|8|§.\*\*

1. **A:** Olha, é um camisa muita bonita! Quero, quero... Vamos comprar!
2. **B:** Ah mas a camisa é muito cara.
3. **A:** Pois, pois... Mas aa, coisas bonitas são caras e a camisa é bonita.
4. **B:** Ó pá, isso é mesmo caro.
5. **A:** Hum, mas...
6. **B:** Não queres aa... não não queres, não queres que outra, não queres que
7. outra mais barata?
8. **A:** Podemos comprar outra camisa também, mas eu quero esta camisa e...
9. Não é caro. É só trinta e tal euros.
10. **B:** Mas isso é mesmo caro.
11. **A:** Não queres comprar nada!
12. **B:** Oh, então é... Vamos procurar outra loja.
13. **A:** Hum, não quero procurar outra loja e e quero comprar outras coisas.
14. **B:** Sei lá... não faço ideia.
15. **A:** Hum, eu quero comprar umas coisas, não sei, mas aa não se preocupa.

## Anexo 57. Atividades de recepção vs. atividades de interação (resultados da PDII)

**Tabela 1.** Desempenho nas questões do grupo 5 vs. frequência de expressões por aluno na T2-A1.2.

<b>T2-A1.2 (n=10)</b>	<b>Compreensão (em 10 pontos)</b>	<b>IO Exp. por aluno</b>
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	4	0
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	5	5
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	6	0
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	7	1
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	8	2
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	8	2
2SA1.2 Es In 0 3 0.	8	1
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	9	1
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	9	1
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	10	1

**Tabela 2.** Desempenho nas questões do grupo 5 vs. frequência de expressões por aluno na T2-A2.

<b>T2-A2 (n=9)</b>	<b>Compreensão (em 10 pontos)</b>	<b>IO Exp. por aluno</b>
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	6	3
2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.	7	1
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	7	2
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	7	4
2SA2.1 Es In EST 9 0.	9	1
2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.	9	2
2SA2.1 Po In EST 10 0.	9	2
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	9	3
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	10	3

**Tabela 3.** Desempenho em ambas as turmas: compreensão global vs. frequência de expressão por aluno na IO.

<i>n</i> =19	Compreensão (em 17 pontos)	IO Exp. por aluno
2SA2.1 Bi-Ru In FA 12 0.	14,5	3
2SA2.1 Al In-Fr-Su EST-AM 9 0.	14	2
2SA2.1 In-Pap 0 AM-FA-VI 5 0.	13,5	3
2SA2.1 Es In EST 9 0.	13,5	1
2SA1.2 Es In 0 3 0.	13	1
2SA1.2 Al In EST-VI 2,25 0.	13	1
2SA2.1 Bi-Ru In EST 27 0.	12,5	3
2SA2.1 Po In EST 10 0.	12,5	2
2SA1.2 Pe 0 0 2 0.	12	2
2SA1.2 Pe In-Es 0 2 0.	12	2
2SA1.2 Fr In-Es TR 7 0.	12	1
2SA2.1 Ch In EST-AM 10 0.	11	4
2SA1.2 Qu Te-Ind-In EST-LOPO 9 §.	11	1
2SA1.2 Man 0 EST 62 0.	11	1
2SA2.1 Ma In EST-FA 18 0.	10,5	2
2SA2.1 Ma In-Hi EST 15 0.	10	1
2SA1.2 Man In EST-AM 8 0.	9,5	5
2SA1.2 Ar Fr EST 8 0.	9,5	0
2SA1.2 Te Ind-In EST-LOPO 26 §.	5,5	0

Destacados a azul encontram-se os alunos que participaram em todas as atividades na T1-A1.2.

## Anexo 58. Resultados do inquérito pós intervenção – PDII

**Tabela 1.** Frequência das respostas à questão: Compreendeu bem o que a professora explicou?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	9	14	23
<b>Não</b>	0	0	1
<b>N/R</b>	5*	0	4

\*Um dos alunos não assinalou nenhum campo, mas escreveu: “Mais ou menos – explicar muito rápido”.

**Tabela 2.** Frequência das respostas à questão: Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	9	14	23
<b>Não</b>	1*	0	1
<b>N/R</b>	4	0	4

\*Motivo indicado pelo aprendiz: “O meu português está mal”.

**Tabela 3.** Frequência das respostas à questão: Todas as suas dúvidas foram resolvidas?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	9	14	23
<b>Não</b>	1*	0	1
<b>N/R</b>	4	0	4

\*Motivo indicado pelo aprendiz: “Não faço perguntas”.

**Tabela 4.** Frequência das respostas à questão: Acha que a professora Laura pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou a aula e preparou os materiais?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	9	14	23
<b>Não</b>	1*	0	1
<b>N/R</b>	4	0	4

\*Não indicou a razão.

**Tabela 5.** Frequência das respostas à questão: Gostou das aulas?

<b>n=28</b>			
	<b>T2-A1.2 (n=14)</b>	<b>T2-A2 (n=14)</b>	<b>Total</b>
<b>Sim</b>	7	12	19
<b>Não</b>	2	0	2
<b>N/R</b>	5	2	7

**Quadro 1.** Respostas obtidas à questão: O que gostou mais da aula?

<b>T2-A1.2 (n=14)</b>		<b>T2-A2 (n=14)</b>	
Da interação oral.	<b>3</b>	Da interação oral.	<b>3</b>
De aprender expressões usadas no dia a dia. / Aprender mais expressões do português.	<b>2</b>	De tudo.	<b>2</b>
Dos adjetivos.	<b>1</b>	Dos exercícios.	<b>1</b>
Das explicações.	<b>1</b>	De aprender novas expressões.	<b>1</b>
		De ver a transcrição e aprender as expressões informais.	<b>1</b>
N/R	<b>7</b>	N/R	<b>6</b>

**Quadro 2.** Respostas obtidas à questão: O que gostou menos da aula?

<b>T2-A1.2 (n=14)</b>		<b>T2-A2 (n=14)</b>	
De nada.	<b>2</b>	Do áudio.	<b>1</b>
Do áudio.	<b>1</b>	Da primeira atividade com o áudio A.	<b>1</b>
Foi muito difícil compreender.	<b>1</b>	Dos exercícios.	<b>1</b>
Das expressões.	<b>1</b>	De nada.	<b>1</b>
Do trabalho.	<b>1</b>		
N/R	<b>8</b>	N/R	<b>10</b>

**Quadro 3.** Sugestões dos aprendentes.

T2-A1.2 (n=14)		T2-A2 (n=14)	
É necessário praticar mais gramática.		Mais exercícios práticos.	
Em geral, o método de ensinar é bom.		Tempo.	
Continue assim. Boa sorte!		A professora ensinou muito bem.	
Vamos continuar.		És uma professora muito boa e atenta. Gostei do currículo.	
Se pode, quando nós fazemos o trabalho de grupo, não precisa de mudar de lugar. Por ex. estou com [--], então faço trabalho de grupo com [--], se não perde tempo.		Continue a trabalhar nesta área.	
Consider the level, if people are not able to talk, maybe it's too early to learn them some slang expressions, the level of the course is A1.2!			
N/R	8	N/R	9

**Tabela 6.** Frequência das respostas à questão: O que aprendeu nesta aula tem/vai ter utilidade prática para si?

n=28			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	8	13	21
<b>Não</b>	2	0	2
<b>N/R</b>	4	1*	5

\* Um dos aprendentes não assinalou qualquer campo e escreveu, à margem, “não sei”. Os alunos que assinalaram o campo “não” não indicaram as razões.

**Tabela 7.** Frequência das respostas à questão: Sente que aprendeu coisas novas?

n=28			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	10	14	24
<b>Não</b>	0	0	0
<b>N/R</b>	4	0	4

**Tabela 8.** Frequência das respostas à questão: Acha que trabalhar sobre conversas orais informais nas aulas de Português é importante?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	9	14	23
<b>Não</b>	1*	0	1
<b>N/R</b>	4	0	4

\* Como justificação, o aluno afirma ser cedo para trabalhar sobre conversas informais.

**Tabela 9.** Frequência das respostas sobre o grau de dificuldade da compreensão da COI-B.

<b>n=23*</b>			
	T2-A1.2 (n=13)	T2-A2 (n=10)	Total
<b>Fácil</b>	0	0	0
<b>Normal</b>	0	1	1
<b>Difícil</b>	8	7	15
<b>Muito difícil</b>	1	1	2
<b>N/R</b>	4	1	5

\* Contabilizadas apenas as respostas dos alunos presentes na UL onde se distribuiu a transcrição após as audições das COI.

**Tabela 10.** Frequência das respostas à questão: A transcrição do áudio ajudou-o a compreender a conversa?

<b>n=23*</b>			
	T2-A1.2 (n=13)	T2-A2 (n=10)	Total
<b>Não ajudou</b>	0	0	0
<b>Ajudou pouco</b>	2	1	3
<b>Ajudou</b>	1	3	4
<b>Ajudou muito</b>	5	4	9
<b>N/R</b>	5	2	7

\* Contabilizadas apenas as respostas dos alunos presentes na UL onde se distribuiu a transcrição após as audições das COI.

**Tabela 11.** Frequência das respostas à questão: Acha que as expressões que aprendeu são úteis para si?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	7	12	19
<b>Não</b>	2	0	2
<b>N/R</b>	5	2	7

**Tabela 12.** Frequência das respostas à questão: Acha que vai utilizar algumas expressões que aprendeu?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Sim</b>	6	12	18
<b>Não</b>	3	0	3
<b>N/R</b>	5	2	7

**Tabela 13.** Frequência das respostas à questão: Com que frequência comunica em português fora das aulas?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Nunca</b>	0	0	0
<b>Raramente</b>	3	0	3
<b>Todas as semanas</b>	3	6	9
<b>Quase todos os dias</b>	1	3	4
<b>Todos os dias</b>	2	2	4
<b>N/R</b>	5	3	8

**Tabela 14.** Frequência das respostas à questão: Com quem comunica em português fora das aulas?

<b>n=28</b>			
	T2-A1.2 (n=14)	T2-A2 (n=14)	Total
<b>Amigos</b>	2	1	3
<b>Família</b>	1	0	1
<b>Em lojas, na rua, em restaurantes, etc.</b>	2	1	3
<b>Outros</b>	0	0	0
<b>Amigos + Em lojas, na rua, em restaurantes, etc.</b>	3	6	9
<b>Família + Em lojas, na rua, em restaurantes, etc.</b>	1	1	2
<b>Amigos + Família + Em lojas, na rua, em restaurantes, etc.</b>	0	2	2
<b>Em lojas, na rua, em restaurantes, etc. + Outros</b>	0	1	1
<b>N/R</b>	5	2	7

**Tabela 15.** Frequência das respostas à questão: De todas as expressões que aprendeu, indique as duas de que se lembra primeiro.

			Total
<b>Sei lá</b>	2	4	6
<b>Pois</b>	1	4	5
<b>Mesmo</b>	1	3	4
<b>E tal</b>	1	2	3
<b>Então</b>	0	2	2
<b>Ó pá</b>	2	0	2
<b>Tipo</b>	2	0	2
<b>Olá</b>	0	1	1
<b>Olha</b>	0	1	1
<b>Tá</b>	1	0	1
<b>Ya</b>	0	1	1
<b><i>n=28</i></b>			
	T2-A1.2 ( <i>n=14</i> )	T2-A2 ( <i>n=14</i> )	
<b>N/S</b>	1	0	
<b>N/R</b>	7	2	