

2º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

# **Análise sobre Conversas Orais Informais na Aprendizagem de PLE: Contributo para o Desenvolvimento da Interação Oral no Nível A2**

Zhang Xiwen

**M**

2023



Zhang Xiwen

# **Análise sobre Conversas Orais Informais na Aprendizagem de PLE: Contributo para o Desenvolvimento da Interação Oral no Nível A2**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira,  
orientada pela Professora Doutora Andreia Catarina dos Reis Vaz Warrot.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

# Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos .....	6
Resumo .....	7
Abstract .....	8
Índice de Figuras.....	9
Índice de Quadros.....	10
Lista de abreviaturas e siglas .....	11
Introdução .....	12
1. Enquadramento Teórico-Didático .....	15
1.1. Contexto de imersão.....	15
1.2. <i>Input, output</i> e interação .....	15
1.3. Recurso a materiais autênticos.....	18
1.3.1. Papel do professor de L2/LE .....	21
1.3.2. A rádio como ferramenta didática.....	23
1.3.2.1. O caso da obra <i>Português pela Rádio</i> .....	25
1.3.2.2. Posição estratégica da Rádio Comercial.....	26
2. Conversa Oral Informal.....	28
2.1. Contexto do estudo de caso .....	30
2.2. Seleção de excertos .....	31
2.3. Abordagem pedagógico-didática do género Conversa Oral Informal.....	35
2.3.1. Linguagem formal e informal.....	35
2.3.2. Tópico Conversacional.....	37
2.3.3. Planeamento e não-planeamento do discurso.....	41
2.3.4. Conversação simétrica e assimétrica.....	42
2.3.5. Turno conversacional.....	45
2.3.6. Interjeição.....	46
2.3.7. Marcador Conversacional.....	48
2.3.8. Auto-Correção .....	58
2.3.9. Outros fenómenos discursivos .....	59
3. Reflexões sobre as Intervenções em sala de aula .....	60
3.1. Uso de glossário e ler e ouvir ao mesmo tempo.....	60
3.2. Delimitação da fronteira de palavra, preenchimento de lacunas e exercícios de V ou F .....	62

3.3. Leitura de *role-play*, preenchimento de diálogos e interação oral: trabalho em pares ou de grupo  
65

Conclusão .....	68
Referências bibliográficas.....	71
Anexos.....	77
Anexo 1.....	77
Anexo 2.....	79
Anexo 3.....	81
Anexo 4.....	83
Anexo 5.....	94

## **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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 27 de maio de 2023

Zhang Xiwen

## **Agradecimentos**

Quero expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório, mas, em especial,

À Professora Doutora Catarina Warrot, pelas sugestões sempre construtivas, pelo apoio constante durante a realização do meu estágio pedagógico, e por me encorajar nesta fase mais difícil da minha vida;

Ao Professor Carlos Gomes, pela paciência e confiança, e pelo sentido prático;

Ao amigo Ricardo Almeida e aos seus pais, pela colaboração voluntária na gravação, que é material imprescindível para este estudo;

Aos alunos do Nível A2 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (segundo semestre do ano letivo 2022-2023), pela preciosa colaboração;

Às amigas de mestrado Hu Nana, Li Shuo, Miao Chenchen, Tan Yan Cheng e Zhao Danying, que tive a oportunidade de as conhecer durante os dois anos, por estarem sempre dispostas a me apoiar, tornando os meus dias no Porto menos solitários;

À Inês, pelas explicações sobre palavras e expressões informais que não conhecia, pela companhia e generosidade;

Aos amigos na China Yang Menglin, Wu Xiaodan e Luo Chengxin, pelo apoio incondicional e pelas palavras de conforto recebidas;

Por fim, à minha família, pelo amor infinito, e pela paciência, dedicação e confiança.

## Resumo

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), o presente estudo tem como objetivo expor os alunos ao género Conversa Oral Informal (COI) no nível A2. Ao recorrer aos materiais autênticos, defendemos que é crucial dar a conhecer aos alunos de níveis iniciais as interjeições, os marcadores conversacionais, e algumas expressões informais da oralidade que geralmente representam desafios na aprendizagem do português europeu. O valor destes fenómenos discursivos não é frequentemente avaliado nas fases iniciais de aprendizagem de línguas. A nossa preocupação prende-se com uma nova perspectiva que tenha em conta o contacto dos alunos de nível A2 com as conversas orais informais de rádio. Os diálogos em rádio parecem-nos não só se situarem entre o *continuum* de discurso planeado e não planeado, mas também está entre a linguagem formal e informal. Abordamos a relevância das interações orais para os alunos de PLE, especialmente aqueles que se encontram num ambiente de imersão. Salientamos também que a interação entre os alunos, se debruça igualmente na interação entre professor e aluno nas aulas de PLE.

**Palavras-chave:** Conversa Oral Informal, Rádio, Interação Oral, Português como Língua Estrangeira (PLE), Nível A2.

## **Abstract**

Regarding the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language (PLE), the present study aims at exposing students to the Informal Conversation at A2 level. By using authentic materials, we argue that it is crucial to make students at early levels aware of interjections, discourse markers, and some informal expressions of orality that usually present challenges when learning European Portuguese. The value of these discourse phenomena is often not assessed in the early stages of language learning. Our concern lies in a new perspective that focuses on A2 level learners' exposure to informal conversation through radio programs. The conversation on the radio seems to us not only to lie between the continuum of planned and unplanned speech, but also between formal and informal language. We address the relevance of oral interaction for PLE learners, especially those in an immersion environment. We not only discuss the interaction between students, but also the interaction between teacher and student in PLE classes.

**Keywords:** Informal Conversation, Radio, Oral Interaction, Portuguese as a Foreign Language (PLE), A2 Level.



## Índice de Figuras

Figura 1 - Descrição dos participantes.....	32
Figura 2 - Quadro Tópico de Fávaro (1993, p.47).....	38
Figura 3 - Quadro tópico da COI-A de acordo com Fávaro (1993) .....	38
Figura 4 - Quadro tópico da COI-B de acordo com Fávaro (1993) .....	39
Figura 5 - Esquema do aspeto formal do Marcador Conversacional (Urbano, 1993, p.87).....	49
Figura 6 - O exercício 4 – delimitação da fronteira de palavra.....	62

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Diferença entre a linguagem formal e linguagem informal.....36

Quadro 2 - Expressões utilizadas pelos aprendentes na interação oral da 2ª regência.....81

## Lista de abreviaturas e siglas

COI ..... Conversa Oral Informal

MC ..... Marcador Conversacional

LE ..... Língua Estrangeira

L2 ..... Língua Segunda

PLE ..... Português Língua Estrangeira

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

## Introdução

Ao contrário de outros géneros discursivos, na conversa informal oral, “o sentido depende fortemente do contexto e da colaboração dos interlocutores para a sua construção.” (Duarte & Carvalho & Baptista, 2016, p. 235). Concordamos que os interlocutores constroem os sentidos explícito e implícito por movimentos de aproximação e de negociação, partilhando uma mesma situação enunciativa e algumas referências comuns, tentando entender e fazer-se entender em português. Segundo o princípio de Cooperação de Grice (1975), tal acontece porque entre os falantes há um acordo prévio e tácito de colaboração quanto à tarefa de comunicar. Com efeito, as nossas trocas de palavras são o resultado de um esforço de cooperação.

Goffman (1963, p.107) aponta que é inevitável a conversa informal em qualquer sociedade e cultura ocidental, pois esta satisfaz “the course of ordinary functions of life” de forma voluntária ou involuntária. Ou seja, a interação oral corresponde à natureza social dos seres humanos. Entretanto a conversa diária envolve conteúdos emocionais e exigências sociais distintas para os falantes nativos e para os falantes não nativos. Como Ventola (1979) defende “If we observe native speaker’s behavior in the interactive situation which has been described as casual conversation, we notice that the participants very seldom have excessive difficulties in producing the casual conversation needed.” (p. 271). Nesse sentido, podemos assumir que os indivíduos, mais precisamente, os falantes nativos aprendem e interiorizam automaticamente as convenções culturais que suscitam as diferentes situações sociais em que se encontram. Essas convenções podem incluir regras não verbais, gestos e expressões faciais; bem como regras verbais, o uso apropriado de vocabulário, gramática e estilo de fala em diferentes contextos sociais. No entanto, para que um falante não nativo possa comunicar convenientemente com um membro de uma sociedade desconhecida no contexto de imersão, não basta aprender a formular mensagens de forma inteligível. É necessário algo mais, por exemplo, as interjeições, gírias, o tipo de situação, para que tipo de pessoas. Enfim, inseridos numa comunidade, os falantes estão permanentemente envolvidos em jogos da linguagem e práticas de interação que implicam o uso da língua e que pressupõem a existência de regras de natureza social.

É por estas razões que propomos que uma conversa informal seja estudada desde os níveis iniciais até aos níveis mais avançados de PLE (Português como Língua Estrangeira), tendo em conta todas as circunstâncias enunciativas possíveis, para podermos relacionar o valor dessas ocorrências com as suas circunstâncias enunciativas e sociolinguísticas.

Estes pressupostos teóricos levaram-nos à elaboração das seguintes questões orientadoras do nosso estudo:

- i. Será possível que em níveis iniciais de ensino-aprendizagem e em contexto de imersão, usar com sucesso material autêntico, mais especificamente excertos de rádio?
- ii. Embora o diálogo de rádio não possa ser considerado como uma conversa oral informal totalmente espontânea, por que escolhemos estudá-lo?
- iii. O uso de interjeições, de marcadores conversacionais e outros fenómenos discursivos são importantes para a aprendizagem de PLE no nível A2? Será que os aprendentes são capazes de identificar nuances emocionais?
- iv. De que modo se pode desenvolver a interação oral recorrendo às conversas orais informais?
- v. Será que os alunos conseguem utilizar as características de COI nos diálogos dentro ou fora de sala de aula?
- vi. De que modo os alunos com níveis de proficiência mais baixos são capazes de obter resultados frutuosos através do contacto contínuo com os materiais autênticos? Qual o papel do professor durante o processo de ensino/aprendizagem de PLE?

Decorrentes dessas questões centrais, os principais objetivos do nosso estudo consistem em:

- Abordar as características dos excertos de rádio, em comparação com gravações reais e espontâneas;
- Expor aos alunos de nível iniciais às interjeições, aos marcadores conversacionais e a algumas expressões informais utilizadas em conversas espontâneas, de forma simplificada.
- Utilizar documentos orais informais reais e expor de forma adequada os alunos a estes, de modo a desenvolverem a interação oral;
- Encorajar os alunos a imitar o que ouvem em áudios produzidos pelos portugueses em situações reais;

- Criar situações interativas propícias à aquisição da língua.

Neste trabalho, relataremos a experiência efetuada com uma turma heterogénea de nível A2 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), constituída por 21 estudantes<sup>1</sup>, do ano letivo 2022-2023, que estão em contexto de imersão linguística.

Quanto à sua organização formal, o estudo apresentado estrutura-se em três secções.

No primeiro capítulo, além da definição dos conceitos de interação e de material autêntico, aborda-se também o conceito de professor-mediador na aula de PL2/PLE em contexto de imersão. Justifica-se igualmente o uso de um documento de rádio como ferramenta didática. No segundo capítulo, aborda-se a parte prática com a análise dos documentos didáticos com as intervenções pedagógicas que realizámos. Na terceira parte reflete-se sobre os resultados obtidos.

---

<sup>1</sup> Depois das intervenções, pedimos aos alunos para responderem a dois questionários: a). Ficha de Identificação do Aluno; b). Inquérito por questionário pós-intervenção. Contudo, só recolhemos os dados de 13 alunos dos 21.

# 1. Enquadramento Teórico-Didático

## 1.1. Contexto de imersão

Este trabalho focaliza-se num contexto de imersão. Os participantes não nativos das nossas regências eram todos alunos do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da faculdade de Letras da Universidade do Porto. O nosso estudo propõe-se promover um programa de atividades sociais e linguísticas dentro e fora da sala de aula que possa integrar o aluno estrangeiro no contexto social de Portugal e, ao mesmo tempo, garantir-lhe oportunidades de desenvolver competências linguístico-discursivas, pragmáticas, culturais e interculturais. Nesse sentido, o objetivo mais extenso é criar espaços e momentos de convivência e aprendizagem em que o aluno estrangeiro possa adquirir competência no uso do português como língua estrangeira na faculdade e fora dela.

É preciso considerar que, só o contexto em imersão não garante que o indivíduo tenha contacto com as manifestações autênticas da língua nas diversas esferas de utilização da mesma. Frequentemente, os professores nas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) usam uma linguagem padronizada para dar instruções, pronunciando claramente os sons ou recorrendo a outras estratégias facilitadoras da comunicação, como seja o recurso a outras línguas, por exemplo, o inglês, ou o uso de vocabulário simples e adequado ao nível inicial. A omissão de marcadores conversacionais ou de expressões típicas do registo informal também é frequente, o que acaba por descaracterizar o uso da língua e, por conseguinte, a própria natureza da comunicação (Couto, 2019).

## 1.2. *Input, output e interação*

Antes de desenvolvermos o nosso estudo devemos estabelecer a distinção entre *input* e *output*. O *input* refere-se à recepção dos reconhecimentos relacionados com a língua, explícitos ou implícitos. Pode incluir textos escritos, gravações de áudio, vídeos, entre outros recursos. Já o *output* diz respeito à produção linguística dos aprendentes, que eles desenvolvem como resultado, e pode ser produção escrita ou de produção oral.

Concordamos com Rogers (2004), no que diz respeito ao ensino do PLE e defendemos que devemos recorrer a *input* informal adequado e compreensível para os alunos mesmo nas primeiras fases da aprendizagem.

Um dos estudos importantes no âmbito de Aquisição de Segunda Língua (Second-language acquisition, ou SLA) que tem sido objeto de muitos estudos nas últimas três décadas, é o *input* linguístico e o seu papel na SLA. Krashen (1982) salienta que a aquisição das línguas só pode ocorrer em contextos formais e informais de aprendizagem de línguas, se os aprendentes estiverem expostos diretamente a um tipo de *input* compreensível (em inglês, *comprehensible input*). Sobre a teoria de Krashen, convém ainda destacar a sua hipótese do *input* (*Input hypothesis, 1980*), que tenta explicar como o aluno aprende uma segunda língua. Uma condição necessária para passar da fase “i” para a fase “i+1” é que o aprendente compreenda o *input* que contém “i+1”, em que “compreender” significa que ele está a concentrar-se no significado e não na forma do enunciado. Assim, se o nível atual do aprendente é “i”, então a aquisição ocorre quando ele for exposto a um *input* compreensível que pertença ao nível “i+1”. Isto vai além da escolha de vocabulário e de estruturas gramaticais, mas envolve a apresentação do contexto e a negociação de significados. Por um lado, quanto mais frequentemente é exposto ao *input*, maior é a possibilidade de ocorrer a assimilação dos conhecimentos explícito e implícito. Por outro lado, nem sempre uma grande quantidade de *input* ou um maior tempo de exposição ao *input* garantem bons resultados, apenas se o *input* for compreensível. Através da aprendizagem, o aluno é capaz de explicitar as regras existentes na língua, e isto não significa competência comunicativa, mas sim competência linguística. Por isso, não se aprende a comunicar em português simplesmente a ouvir rádio ou a ver televisão.

A partir da década de oitenta, vários autores abordam o tema da interação oral e avançaram vários trabalhos sobre a interação no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). (Long, 1985 e 1996; Swain 1985; Ellis 1999, 2005; Mackey, Gass, McDonough 2000; Oliveira e Paiva, 2014; e Guermandi, 2016). A interação desempenha um papel central no desenvolvimento da proficiência em LE, pois não apenas automatiza o conhecimento existente, mas também gera novos recursos linguísticos.

A palavra “interação” é composta pelo prefixo “inter-”, que implica união, reciprocidade. E o radical “ação” revela que a interação é uma atividade mútua, exigindo a participação de pelo menos



duas pessoas e provocando efeito recíproco. Ellis (1999) concentra-se na interação como um fenómeno interpessoal e intrapessoal. Esta afirmação é uma evidência que já o filósofo Platão referia: “No diálogo, acrescento eu, conosco mesmos, tendo a língua como representação; no diálogo com os outros, tendo a língua como comunicação.” Tradução por Figueiredo (2010, p. 179).

Quando estamos a discutir a importância da interação oral no processo de ensino-aprendizagem de PLE, de facto, estamos a abordar a relevância de criar oportunidades de produção oral para os alunos, especialmente aqueles que se encontram num ambiente de imersão.

Em Swain (1985), deparamo-nos com a definição de “pushed output”, é o *output* em que o aprendiz é solicitado a exprimir as suas ideias de forma clara e explícita. Os alunos percebem os novos pontos do *input* e comparam com o seu próprio *output*<sup>2</sup>. “A interação que requer do aluno a modificação do *output* inicial facilita o processo da integração.” Oliveira e Paiva (2014, p.106). A Hipótese de Interação<sup>3</sup> de Long (1996) combina a importância do *output* com a hipótese do *input* de Krashen (1980). De acordo com Long, a interação promove a aquisição quando surge um problema de comunicação e os alunos estão envolvidos em uma “negociação de sentido<sup>4</sup>”. A negociação envolve uma autocorreção e estratégias para reformular as ideias.

Ellis (1999, 2005) revê a hipótese da interação e salienta que *Input* compreensível facilita a aquisição, mas não é necessário, nem suficiente. A oportunidade para produção (*output*) e a oportunidade de interagir em LE é fundamental para desenvolver a proficiência em LE<sup>5</sup>, sendo dois dos princípios cruciais para uma aprendizagem instruída bem-sucedida. Neste sentido, a interação oral é uma componente essencial na aprendizagem e que apela cada vez mais para a atenção dos professores de língua estrangeira. Com efeito, devemos notar que a interação nem sempre é positiva.

---

<sup>2</sup> Mackey, Gass e McDonough (2000, p. 483) explicam a ideia de “negative feedback” de Long (1996): “In the conversation, interlocutor’s lack of comprehension is a type of negative feedback which happens while negotiating meaning.”

<sup>3</sup> A Hipótese de Interação (*Interaction Hypothesis*) de Michael Long (1996) defende que “the development of language proficiency is promoted by face-to-face interaction and communication. Its main focus is on the role of input, interaction, and output in second language acquisition.” (McDonough, 2007, p.335).

<sup>4</sup> Tradução de Oliveira e Paiva (2014): “Negotiation of meaning” (Long 1996). “Long stressed on the importance of negotiation of meaning after noticing the impact of negative feedback during interaction. Just simplification of linguistic form does not make learning complete. Learners need to interact directly in order to reach mutual comprehension. Learners are interested in meaning, not form, but they begin to pay attention to form in order to understand the meaning.” Apresentação de Atula Ahuja, disponível em <https://www.slideshare.net/AtulaAhuja/interaction-hypothesis-by-atula-ahuja-20291820>.

<sup>5</sup> Tradução por Alonso (2011, p. 93): “Principle 7: Successful instructed language learning also requires opportunities for output” e “Principle 8: The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency. (Ellis, 2005, p.218-219)”. Ver mais princípios gerais para aprendizagem instruída bem-sucedida em Ellis (2005), e Alonso (2011)

Por vezes, pode tornar o *input* mais complicado ou produzir quantidades de *input* que oprimem os aprendentes. (Ellis, 1997).

Dentro dos discursos orais aos quais propomos que sejam expostos os estudantes para treino da competência oral, iremos privilegiar exclusivamente a conversa informal. Duarte e Carvalho (2018) acrescentam que a competência comunicativa está intrinsecamente ligada às competências pragmática e cultural, porque todas contribuem em conjunto para garantir a adequação discursiva dos discursos produzidos.

No documento orientador QECR<sup>6</sup> (Conselho da Europa, 2011), os descritores de interação oral para o nível A2 são:

Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem-Interação oral (cont.): É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende. (p.57).

Grelha para a auto-avaliação (continuação): Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. (p. 54).

Com esta ideia em mente, pretendemos agora abordar a importância do recurso aos materiais autênticos nas fases iniciais, tendo em consideração o contexto imersivo de ensino-aprendizagem onde se desenvolveu este trabalho.

### **1.3. Recurso a materiais autênticos**

Duarte e Carvalho (2015) propõem que a abordagem mais eficaz para o ensino de uma língua estrangeira é proporcionar aos alunos um contato constante com discursos autênticos e variados produzidos pelos falantes nativos. Para melhorar a competência de compreensão e de interação oral

---

<sup>6</sup> QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001)

dos aprendentes, temos de os colocar perante conversas espontâneas reais, posteriormente estudadas e analisadas levando em consideração o contexto efetivo. A nossa metodologia baseia-se nesta abordagem, que é utilizar documentos orais informais reais e expor de forma adequada os estudantes às conversas informais de modo a desenvolver a oralidade (através de atividades de compreensão, de produção e de interação).

Embora reconheçamos a importância do uso mais tradicional de materiais artificiais em níveis iniciais de ensino-aprendizagem, os documentos autênticos são muito mais motivadores do que os que são forjados pelos autores de manuais com o objetivo prioritário de cobrir o estudo de certas questões gramaticais ou lexicais. Além disso, é muito mais fácil recuperar o contexto comunicativo e enunciativo dos documentos autênticos, o que é crucial para a abordagem que propomos.

Consideramos importante esclarecer a definição de autenticidade. A utilização de *input* linguístico autêntico através de materiais autênticos na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Segundas tem uma longa história. Por exemplo, Henry Sweet (1899, citado por Gilmore, 2007) é considerado um dos primeiros linguistas a utilizar textos autênticos, porque estava ciente das suas potenciais vantagens comparados com materiais artificiais.

De acordo com o QECR (Conselho da Europa 2001, p.204), devemos apresentar os textos escrito ou orais autênticos aos alunos, ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como por exemplo.:

- Textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência direta de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);
- Textos autênticos selecionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.

Taylor (1994, p.4) considerou que podemos dividir os diferentes tipos de autenticidade em três categorias: “authenticity of the task, authenticity of language input, and authenticity of the situation.” Essa espécie de *input* pode ser aplicada a qualquer material que não tenha sido criado propositadamente com o objetivo de aprendizagem/ensino de línguas, tais como filmes, canções,

contos, jogos e peças de teatro, etc. No entanto, uma das dificuldades que a escola moderna enfrenta é a distância entre a linguagem formal da escola e a linguagem informal que os alunos ouvem ou conhecem na realidade, o que pode levar a vários insucessos na interação oral. Para lidar com essa questão, o professor de português deve considerar os contextos em que as formas não padronizadas são utilizáveis, permitindo que os alunos dominem as regularidades e as irregularidades da língua a partir da reflexão sobre o seu funcionamento e uso. Defendemos que mesmo que esses materiais não sejam feitos para fins pedagógico-didáticos, contêm as características da língua utilizada pelos falantes nativos. Portanto neste estudo, salienta-se o uso de conversas orais informais (COI) e ensino no PLE, mais especificamente áudios de rádio, como forma de treinar a oralidade em níveis iniciais, uma vez que estas estão próximas, comunicativamente, da imediatez da oralidade real.

No tocante à compreensão do oral, as dificuldades reconhecidas dos alunos vêm quer das características da conversação informal, quer das particularidades do português europeu. (Ministério da Educação, 2008). Como Duarte & Carvalho apontaram como exemplo, “as decorrentes do enfraquecimento das vogais átonas e da velocidade de elocução, que originam supressões, assimilações e metáteses.” (Duarte & Carvalho, 2018. p. 163.), são os possíveis entraves à boa compreensão, o que o torna, na sua modalidade oral, bastante difícil de descodificar por falantes não nativos.

Tendo em conta que deveremos colocar, desde o início, o estudante em contacto com documentos reais orais, pode-se começar por incentivá-lo a escutar atentamente textos orais monogênicos que não sejam excessivamente complexos, textos de noticiários da rádio ou da televisão, onde não haja muitas marcas de coloquialidade, nem sobreposições ou hesitações em excesso. Assim, a transição para o diálogo informal ocorre de maneira suave e fruída.

Os diálogos dos manuais de PLE fingem frequentemente imitar as trocas reais orais e são o único documento de que os estudantes dispõem para contactarem com “diálogos”. Também eventuais CD com gravações de documentos não autênticos, que acompanham os manuais apresentam materiais forjados, “preparados para os estudantes pelos autores dos manuais, mas simplificados e artificiais, com discursos pronunciados muito clara e explicitamente, num débito propositadamente lento e silabado, totalmente diferente do que acontece na fala quotidiana dos locutores nativos” (Duarte,

2015, p.61). De acordo com a nossa experiência, esta exposição pode, por vezes, dificultar a compreensão dos aprendentes, aquando do contacto com produções reais. Para poder seleccionar material que ofereça o *input* rico e variado, “tem o professor de possuir conhecimentos sobre as realizações orais da língua, saber que traços a caracterizam, antecipar que problemas de aprendizagem se irão colocar aos seus estudantes, que dados é fundamental eles dominarem para poderem avançar no caminho da comunicação.” (Duarte 2015, p.58).

Por isso, salientamos o papel do professor nas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) na próxima seção.

### **1.3.1. Papel do professor de L2/LE**

Na aprendizagem/ensino de Língua Segunda/Estrangeira (L2/LE), o professor atua como facilitador da aprendizagem, e o aluno como o principal responsável pela construção do conhecimento. Do professor de L2 espera-se que tenha a capacidade de compreender e de comunicar nessa língua, o que se pode considerar como uma competência de base. Afonso (2006, p.456) no artigo *Professores de Língua Estrangeira: que competências?*, defende que uma das competências mais cruciais é a competência comunicativa, pois “A competência comunicativa é construída pelas competências linguística, sociolinguística e pragmática<sup>7</sup>, que se estruturam também a partir do conhecimento declarativo e das capacidades e competência de realização.” A nosso ver, os professores quem não são falantes nativos, podem realmente estabelecer melhores modelos para os estudantes, uma vez que percorreram a mesma trajetória e são exemplos vivos de utilizadores bem-sucedidos de L2, capazes de lidar com duas línguas ao mesmo tempo. Tal como Brown (2013, p.223) sugere que “the appropriate people to judge L2 users must themselves be L2 users”.

Ellis (2005, p. 219) aponta que, “Interaction is not just a means of automatizing existing linguistic resources but also of creating new resources.” Portanto, criar as interações certas para a aprendizagem constitui um grande desafio para os professores. Tais metodologias e estratégias exigem “a presença de um professor-mediador que contextualize discursivamente os saberes e os saberes-fazer para que o aluno se aproprie deles” (Figueiredo, 2010, p. 179). Processualmente, os

---

<sup>7</sup> Para Afonso (2006), “as competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos, ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à ironia e à paródia.” (p.456)

alunos adaptam-se a cada situação real que enfrentam, pois “a língua é tanto um ato quanto uma atitude”. (Figueiredo, 2010, p.167). É necessário compreender as atitudes das pessoas quando comunicam entre si. Ao ensinar o português oral a estudantes de diferentes origens, é necessário utilizar metodologias e estratégias adequadas que facilitem o acesso a “todo o conjunto de informações relacionadas com a diversidade intercultural e com o estudo dos comportamentos ou condutas sociais” (Figueiredo, 2010, p.179). Isso permite que o aluno conheça os modos de vida do povo português que pensa e fala por meio dessa mesma língua.

É digno de notar o aspecto psicolinguístico inerente ao estudo do bilinguismo e cujas ramificações pedagógico-metodológicas não podem ser ignoradas. Concordamos com Pienemann (1989) e Ellis (2005), no que diz respeito ao aspecto psicolinguístico, quando refere que haverá sempre a necessidade de uma descrição psicolinguística da forma como os aprendentes interiorizam os conhecimentos linguísticos e como os reestruturam no processo de aquisição. Enfim, “Language use is not language acquisition, only a means to it”. Ellis (2005, p.222)

Enquanto professores de L2/LE, as nossas propostas pedagógicas têm como objetivo central oferecer oportunidades aos alunos, em ambiente controlado, “para o uso de estratégias de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento da produção oral e para a aplicação. Através da interação oral, são proporcionadas oportunidades de prática significativa da língua” (Duarte, Carvalho, & Baptista, 2016, p.238), promovendo o desenvolvimento de competências linguística, sociolinguística, pragmática e intercultural.

No seu trabalho *Pedagogia do Oprimido* (2017), Paulo Freire compara a educação tradicional como a educação bancária, e salienta que é opressiva e não permite que os alunos se desenvolvam de maneira crítica e reflexiva.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (p. 63).

Desta maneira, os professores depositam os conhecimentos, em que os alunos são os depositários e o educador, o depositante. Em relação a esta opinião, podemos também ver o artigo *The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process* de Pinto (2009)

Generally speaking, we could claim that the Orient Express version is closer to the traditional teaching method – consisting of the transmission of knowledge by means of lectures –, which does not always give the student the opportunity to intervene in an active way. (p.218)

Pinto (2009) defende que a educação deve ser vista como um processo em que os alunos devem construir uma compreensão do mundo com base nas suas interações e experiências. Esta defesa da aprendizagem ativa concorda com o que Felder e Silverman (1988) salientaram, "Ativa" significa que os alunos fazem algo na aula para além de simplesmente ouvir e assistir, por exemplo, discutir, questionar, argumentar, fazer *brainstorming* ou refletir. "A class in which students are always passive is a class in which neither the active experimenter nor the reflective observer can learn effectively." (Felder & Silverman 1988, p.678).

### **1.3.2. A rádio como ferramenta didática**

Ao longo das décadas de 2000 e 2010, os dispositivos de acesso à Internet tornaram-se mais acessíveis e amplamente difundidos, e a tecnologia de banda larga possibilitou um acesso mais rápido a partir de mais locais em todo o mundo. A rede social surgiu em meados da década de 2000, permitindo que os indivíduos se liguem e partilhem uns com os outros. Os telefones também foram introduzidos no final de 2000, possibilitando o acesso às redes sociais em qualquer lugar e a qualquer momento, síncrona ou assincronamente. (Heide e Stilborne, 2000). Conforme referem Reinders, Lai e Sundqvist (2022, p.43), "Some of the digital access gap shrank as global living standards rose." Esses avanços contribuíram para diminuir parte do fosso de acesso digital, à medida que o nível de vida aumentou.

As inovações tecnológicas têm implicado em transformações nas mais diversas áreas, inclusive no contexto educacional, configurando um novo cenário para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Sauro e Zourou em 2019 salientaram que “Theoretical frameworks reflect trends in SLA and CALL in the digital wilds, more broadly and tend to be social constructivist or ecological in nature, and methodologies tend to be qualitative, ethnographic, and discourse analytic, although they may use some quantitative techniques” (p.1). Sauro e Zourou sugerem que estas novas práticas relacionadas com Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos levarão a um estado natural e informal em que a aprendizagem de L2 é mais eficaz e eficiente:

Developments in technology, such as mobile devices that afford connection and social interaction anytime and anywhere, social networking online and offline, horizontal patterns of connectivity that allow users to create natural bonds based on shared interests: all offer possibilities for user-driven, self-and group-initiated practices that redraw models of production, distribution, and reuse of knowledge. (p.1).

Desta forma, na nossa opinião, torna-se evidente a necessidade da inserção e a integração dos médias no currículo no âmbito escolar. Neste sentido, é importante destacarmos a criação de novos espaços de interação e as novas formas de ensino e aprendizagem associadas às diversas possibilidades de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula, pois proporcionam estratégias diversificadas para promover a prática pedagógica e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A rádio sobrevive no século XXI renovada pelas novas tecnologias, que melhoram a qualidade da transmissão, mas em relação à sua essência, a rádio não mudou, pois continua a ser uma maneira de comunicação ágil, popular, com maior alcance e menor custo em sua produção, mantendo-se assim como uma opção viável em termos de produção e de transmissão de informação.

De acordo com os dados relativos do ano de 2022 do estudo *Bareme Rádio da Marktest*<sup>8</sup>, 83.4% dos residentes no Continente com 15 e mais anos ouviu rádio pelo menos uma vez por semana. Os

---

<sup>8</sup> O *Bareme Rádio* é o estudo de referência para o mercado da Rádio em Portugal, quantificando e caracterizando a audiência das estações e o comportamento dos ouvintes. O estudo remonta a 1983, ano em que a Marktest inicia um estudo multi-meios, o BAREME



dados ainda nos mostram um aumento no consumo de rádio em Portugal, onde os indivíduos dos 35 aos 44 anos são quem maior afinidade regista com o meio. Por isso, quando os alunos têm contacto com a rádio, estão, de facto, inseridos na comunidade portuguesa. Desta maneira, eles podem partilhar os valores, as crenças e as representações com os falantes nativos, conhecendo melhor a realidade social e cultural portuguesa. Bastaria esta razão para nos fazer optar por este tipo de material.

Relativamente à conversa oral informal, os diálogos na rádio parecem-nos situarem-se entre o *continuum* de oral e escrita, ou seja, entre o discurso formal ensinado na sala de aula e o discurso informal que os alunos que vivem em contexto de imersão linguística podem ouvir na realidade. Por outras palavras, o uso da rádio na educação vem contribuir para preencher o espaço formado pela sociedade e pela escola, pois não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. Ao utilizar a rádio, expandimos as possibilidades de empregar estratégias criativas para uma educação de qualidade.

Decidimos, então, entre as diferentes tecnologias, escolher a Rádio Comercial como ferramenta didática nas aulas de PLE.

### **1.3.2.1. O caso da obra *Português pela Rádio***

Em 2017, A editora Lidel publicou o livro “Português pela Rádio<sup>9</sup>”, que se baseia em excertos de programas de rádio emitidos pela TSF Rádio Notícias<sup>10</sup>. Destina-se a adolescentes e adultos aprendentes de Português Língua Estrangeira com nível de proficiência entre B2 e C2 e tem como objetivo desenvolver a competência de compreensão de textos orais autênticos. Com essa finalidade,

---

- Base Regular de Meios, que, através de uma única fonte, recolhia informação de audiências para os meios Imprensa, Televisão e Rádio. O Bareme-Rádio estuda o universo constituído pelos indivíduos com 15 e mais anos, residentes em Portugal Continental. Os dados definitivos do *Recenseamento Geral da População* (Censos) do INE de 2021 quantificam este universo em 8 591 212 indivíduos.

<sup>9</sup> É composto por 20 unidades, desenvolvidas a partir de um ou mais documentos áudio. Cada unidade inicia-se com atividades de preparação para a audição, incluindo um exercício de vocabulário que permite aprender ou rever o léxico que possa causar dificuldades. É de referir que, nestes exercícios, apenas é referido o significado da palavra ou expressão no contexto do documento que será ouvido. Seguem-se tarefas que incidem sobre a compreensão dos documentos e a discussão dos temas tratados. As unidades incluem ainda exercícios diversificados, que visam praticar o uso de vocabulário e de estruturas presentes nos documentos. As unidades são independentes entre si e os documentos áudio têm duração e nível de dificuldade diversificados, pelo que a sua utilização deve ser flexível e adaptada ao nível de proficiência dos aprendentes.

<sup>10</sup> TSF Rádio Notícias é uma rádio portuguesa, de cariz informativo, com notícias de meia em meia hora. “A rádio que mudou a Rádio, dá-lhe notícias, vídeos, fotos. Informação actualizada e em directo.” Disponível em <https://www.tsf.pt/>.

faz uso de partes de programas de rádio transmitidos pela TSF, cobrindo vários aspetos da realidade portuguesa, nomeadamente das áreas social, cultural e económica. Quase todos os excertos selecionados são entrevistas, que correspondem, com efeito, ao desenvolvimento da oralidade a partir do nível B2.

Com vista a desenvolver a competência da compreensão oral dos alunos no nível A2, por meio de documentos orais informais, esta obra apresenta atividades que incidem sobre a compreensão dos documentos e a discussão dos temas tratados, além de exercícios diversificados que visam praticar o uso de vocabulário e de estruturas presentes nos textos. Inclui a transcrição dos documentos e as soluções dos exercícios.

Nas nossas regências, apoiámo-nos nas atividades apresentadas nesta obra. Este tipo de estrutura consegue responder a necessidades de diferentes competências, seja em termos de competência lexical, seja em termos de capacidades de compreensão oral e de produção oral.

#### **1.3.2.2. Posição estratégica da Rádio Comercial**

Em segundo lugar, relativamente à posição estratégica da Rádio Comercial, Neves (2020) chama a atenção para o fato de que falar da história da Rádio Comercial, é falar da própria história do Portugal contemporâneo. A Rádio tem vindo a desempenhar um importante papel nos movimentos sociais e políticos em Portugal. E a Rádio Comercial, em particular, tem sido um exemplo desse desempenho. Ao longo da história da Rádio Comercial, observamos que esta tem evoluído de uma forma resiliente conseguindo sempre adaptar-se às mudanças, quer elas tenham sido de nível tecnológico ou social (Vieira, 2013). Relativamente à evolução da Rádio Comercial, Neves (2020) menciona,

As mudanças provocadas pela tecnologia, nomeadamente a digitalização, obrigaram a rádio a reinventar-se e a encontrar novos caminhos. Esta rádio, nomeadamente o seu responsável Pedro Ribeiro, percebeu que apenas a música já não era suficiente para cativar e fidelizar novos ouvintes, daí a palavra assumir cada vez mais uma maior importância, a par com o aproveitamento das potencialidades demonstradas

pelas redes sociais. Neste caso a associação da imagem à palavra mostrou ser o caminho a seguir. (Neves, 2020, p. 171)

Daí há um motivo suplementar para usar esta rádio como material didático: os excertos orais autênticos podem ser acompanhados das legendas disponíveis no Canal de Youtube. Dado que estamos a analisar o discurso oral num registo informal, as legendas no Youtube não só ajudam os alunos a compreender as palavras desconhecidas, mas também permitem a autonomia do aluno, servindo para a sua auto-aprendizagem. Os alunos podem aceder à rádio em qualquer altura e em qualquer lugar. Como defendem Pemberton, Fallahkhair e Masthoff (2004, p. 32), “language learners want to sit back and relax while being immersed in pedagogically valuable authentic audiovisual programs and to be able to get extensive support to help them gain more from their foreign language viewing.” A característica técnica dos documentos audiovisuais de apresentar em simultâneo o som (incluindo a música ambiente e o discurso dos intervenientes) e a imagem pode representar a situação real da interação oral nas aulas. Dessa forma, os alunos podem atentar no conteúdo e no desempenho da interação, que compreende igualmente aspetos não verbais.

## 2. Conversa Oral Informal

Nesta seção, apresentaremos, alguns exemplos de fenômenos linguístico-discursivos, que decorreram dos documentos áudios trabalhados nas duas intervenções pedagógicas na turma de A2. Com efeito, as conversas espontâneas e familiares têm mais ou menos as mesmas características. “sinais de planificação local, como repetições, hesitações, mudanças de rumo discursivo, prolongamento vocálico, incompletudes de vários tipos (de frase, de palavra).” (Duarte, 2018, p.171).

“Acontece com frequência que alunos que conhecem bem as regras da gramática não sejam capazes de compreender um documento oral real.” (Duarte & Carvalho, 2017, p.148). Para resolver este problema, este trabalho considera também relevante atentar ao QECR (Conselho da Europa 2001) no que diz respeito aos registros informais no ensino de LE. Como comprova a citação a seguir transcrita:

Nas primeiras fases da aprendizagem (digamos, até ao nível B1), é adequada a utilização de um registo neutro, a não ser que haja fortes razões em contrário. Este é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem. (Conselho da Europa, 2001, p. 171).

A familiaridade com registros mais formais ou mais familiares virá com o tempo. No entanto, dever-lhes-íamos prestar mais atenção quer sejam formais ou informais, já que o uso inadequado pode levar a más interpretações e situações embaraçosas no quotidiano em situações de imersão. No entanto, a verdade é que a aprendizagem de PLE está atualmente limitada à aprendizagem de uma língua aparentemente neutra. Na nossa opinião, essa criação de contexto de imersão linguística “artificial” em nada ajudará o aprendiz a superar as dificuldades que pode encontrar na vida quotidiana, fora do espaço de sala de aula. Este argumento contraria o QECR, mas realmente coloca os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. (Duarte&Carvalho, 2017).

As orientações teóricas que estudam o uso de português europeu contemporâneo são infelizmente pouco analisadas relativamente ao Português Europeu, contrariamente ao que acontece no Brasil, onde tem havido mais descrições consistentes e alargadas dos usos da língua,

com resultados mais vastos. O estudo da modalidade oral da língua ampliou-se consideravelmente nas décadas de 80 e 90, e a aplicação das teorias da Análise da Conversação tornou possível o estudo do fenómeno da oralidade, fora dos métodos tradicionalmente usados para a análise da língua escrita. No Brasil, a análise de conversação foi desenvolvida principalmente por pesquisadores ligados ao Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC)<sup>11</sup>, como Dino, e Luiz Antônio Marcuschi. Desde a publicação do volume da série *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – Estudos* (1990), e série *Projetos Paralelos* (1993)<sup>12</sup>, os pesquisadores que compõem a equipe do Projeto NURC em São Paulo continuam a realizar investigação sobre o material gravado (316 horas, cerca de 30 minutos cada), em especial sobre uma parte representativa do *corpus* (18h e 22 min) que abrange todas as variáveis previstas no Projeto.

Em relação ao português europeu, conforme o que diz Johnen (2012, citado por Duarte 2015), não há muitos materiais de alta qualidade disponíveis para o treino da competência comunicativa em PLE, pelo menos com base nos manuais existentes e nas gravações que os acompanham. É urgente uma revisão na forma como os materiais didáticos disponíveis ensinam a compreender e a produzir textos orais, especialmente em interação oral.

De facto, uma das propostas de abordagem didática implementada com sucesso é a UC *Gramática da Comunicação Oral e Escrita* pelos estudantes do *Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (MPLE)* da FLUP. Através da gravação e transcrição de uma conversa oral informal, os estudantes são capazes de seleccionar aspetos do português falado que mereçam tratamento em aulas de PL2/PLE, adaptando-os a um nível concreto do QECR (Conselho da Europa, 2001).

A utilidade desse material didático autêntico é reconhecida pelos estudantes que o consideram como um facilitador potencial para melhorar a compreensão de situações reais em imersão. Quando disponibilizamos aos nossos estudantes de A.2. a transcrição das conversas orais, fazemo-lo de forma

---

<sup>11</sup> O *Corpus* está disponível em <https://fale.ufal.br/projeto/nurcdigital/index.php?action=home>. Os dados que fazem parte do acervo do Projeto NURC têm sido utilizados para a elaboração de um grande número de trabalhos académicos, incluindo dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros, e trabalhos apresentados em encontros científicos ao redor do mundo.

<sup>12</sup> A Série *Projetos Paralelos – NURC/SP* foi publicada nos 3 volumes: Vol. 1 *Análise de textos orais*; Vol. 2 *O discurso oral culto*; Vol. 3 *Estudos de língua falada*.

simplificada, não recorrendo a nenhum sistema de anotação específico (como as normas Va.Les.Co, Briz, 2002, utilizadas nas transcrições orais de conversas informais das aulas de MPLE, por exemplo.) Entretanto, devemos salientar que também se optou por conservar todas as características do texto oral, incluindo as hesitações, incorreções e interrupções, tanto no documento áudio como nas transcrições. Apenas em alguns casos pontuais foram acrescentadas algumas palavras, entre parênteses, ou porque não eram audíveis ou porque a sua omissão poderia prejudicar a compreensão global do excerto. Foi igualmente acrescentada a pontuação, de modo a facilitar a leitura. Os cortes encontram-se assinalados por meio de [...].

## **2.1. Contexto do estudo de caso**

O presente estudo de caso, realizou-se no âmbito do estágio curricular integrado no Mestrado de Português Língua Estrangeira/ Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). O estágio faz parte do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da FLUP, supervisionada pela orientadora Professora Doutora Catarina Warrot. As propostas didáticas que elaborámos foram implementadas na turma do nível do A2<sup>13</sup>, no segundo semestre do ano letivo de 2022-2023. O docente responsável pela esta turma era o Professor Carlos Gomes.

A turma era bastante heterogénea no que diz respeito à faixa etária, nacionalidades e objetivos de aprendizagem. A turma é constituída por 21 adultos cujas idades variam entre os 18 e os 45 anos. Com 14 nacionalidades diferentes (Alemanha, Argélia, Bielorrússia, Coreia do Sul, Equador, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Paquistão, Peru, Polónia, Quénia, Rússia). E evidentemente, línguas maternas diferentes, num total de 12: Alemão (2), Árabe (1), Bielorusso (1), Coreano (1), Espanhol (4), Francês (4), Italiano (1), Inglês (2), Luxemburguês (1), Polonês (2), Russo (1), Urdu (1). Esta é a turma que reúne mais falantes de francês e espanhol como língua materna.

---

<sup>13</sup> Neste capítulo não se pretendeu descrever em detalhes os dossiês de regências, mas somente abordar as atividades de Conversa Oral Informal propostas, tendo-se em vista a sua conexão com o tema da investigação apresentada neste relatório.

Pretendemos utilizar documentos orais informais reais e expor de forma adequada os estudantes a estes de modo a desenvolver as suas competências no âmbito das interações orais.

## 2.2. Seleção de excertos

Relativamente à duração dos materiais didáticos usados, o estudo de Thompson e Rubin (1996, p. 335) sugere que a duração não deve exceder os 2 minutos e meio e que, dependendo do tipo de segmento, a duração ótima<sup>14</sup> se situa entre os 30 segundos e os 2 minutos. (Couto, 2019).

As reflexões sobre a Conversa Oral Informal a serem desenvolvidas, neste estudo, a respeito de língua falada, terão, como ponto de partida, duas conversas orais informais:

1) Usámos a Conversa Oral Informal-A (COI-A) na nossa primeira regência: um excerto que vem do episódio *Ver fotografias antigas e perceber que se está melhor agora* do programa *As minhas coisas favoritas* emitido pela Rádio Comercial, com a duração de 1 minuto e 28 segundos.

2). Usámos a Conversa Oral Informal (COI-B) na nossa segunda regência: um documento áudio gravado pelo colega Ricardo da FLUP em que este conversa com a sua mãe Maria, sobre a privacidade de dados e o algoritmo de recomendação de produtos, com a duração de 2 minutos e 59 segundos.

A figura 1 abaixo indica-nos a descrição dos participantes.

---

<sup>14</sup> Este trabalho não inclui uma primeira atividade (O que significa *pó*) que trabalhámos na primeira intervenção pedagógica, pois o seu objetivo era introduzir a conversa informal, preparando os alunos para a COI-A. Como a duração deste excerto é 43 segundos, não o consideramos significativo para o nosso estudo.

Descrição dos participantes:		Descrição dos participantes:	
- Número de participantes:	4	- Número de participantes:	2
- Tipo de relação que os une:	Colegas da Rádio Comercial	- Tipo de relação que os une:	Familiar (Mãe e filho)
Apresentador principal:		- Idade, profissões e origem	Ricardo: 28 anos; estudante de FLUP; Porto.
	Nuno Markl (M);		Maria: 57 anos; advogada; Porto.
	Vasco Palmeirim (M);		
	Vera Fernandes (F)		
	Pedro Ribeiro(M)		

**Figura 1: Descrição dos participantes (Esquerda: COI-A; Direita: COI-B)**

Estes documentos didáticos correspondem aos descritores da compreensão oral do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras. (Conselho da Europa 2001, p.58)

A nossa preocupação prendeu-se em desenvolver uma nova perspectiva que tenha em conta o contacto dos alunos de níveis iniciais com as conversas orais informais da rádio.

Entre os vários programas de *Talk Show* da Rádio Comercial, optamos pelo programa *As minhas coisas favoritas* pelas seguintes razões.

*As minhas coisas favoritas* é uma nova rubrica apresentada por Nuno Markl, que vai para o ar às 9h15 nas terças e quintas-feiras nas Manhãs da Comercial. O programa é dedicado aos pequenos prazeres do cotidiano e estreou a 1º de fevereiro de 2022. Nuno Markl é o criador e responsável pela rubrica. “Acho que é a rubrica de que todos precisamos nesta altura. Uma espécie de terapia em tempos sinistros e incertos. Uma terapia até para mim, que a irei escrever.” Começa por explicar Markl no *instagram*. Também podemos destacar a ideia principal da música original de Rita Redshoes, sendo a canção de abertura desta rubrica:



Estas são as minhas coisas favoritas. Apanhar sol, beber cerveja com batatas fritas, ver gente a cair também a rir, as chuvas de verão, o abraço do meu cão. Estas são as minhas coisas favoritas. Pois são. (letras de música, Rita Redshoes)

Primeiramente, é um documento autêntico, concebido sem fins pedagógicos e que reflete o uso real da língua, no contexto de uma abordagem comunicativa. É uma rubrica para descrever as coisas mais preciosas do dia a dia, e nas quais, às vezes, nem reparamos. Até agora, já tem mais de cem episódios, cada um tem uma duração de mais ou menos 6 minutos: *Esperar uma semana por um novo episódio de uma série, encontrar dinheiro em bolsos de casacos e fazer anos, fora das férias de verão, ou simplesmente tomar e cheirar café...* São pequenos, mas sublimes prazeres da vida.

A nosso ver, os episódios são “áudios de crónica”, pois o apresentador/o cronista começa sempre com um monólogo com as suas próprias ideias. Para além de servir para a compreensão oral, este tipo de áudio de texto literário também desenvolve a competência lexical, já que expõe os alunos a um *input* oral. Nas fases iniciais da aprendizagem, uma forma de contribuir eficazmente para o enriquecimento do capital lexical dos alunos é “expô-los a textos orais que exibam a complexidade sintática e a riqueza vocabular típica do português escrito.” (Duarte, 2011, p.24)

Apesar de não se tratarem de artigos de leitura, têm algumas características do género crónica, entre os quais destacamos: 1). Uma mistura de jornalismo e de literatura; 2). Temática relacionada com a vida cotidiana e sensibilidade no contato com a realidade; 3). Documentos de pequena dimensão, mas com criatividade, narrados na primeira pessoa; 4). Apresentam uma linguagem simples, situada entre a linguagem oral e escrita; 5). Uso de humor, geralmente possuem uma crítica indireta.

Por estas razões parecem-nos poder constituir um material didático adaptado para o nível A2.

Com efeito, do nosso ponto de vista, a natureza da rubrica *As minhas coisas favoritas* corresponde às características de crónica, uma vez que o monólogo de Nuno (Na COI-A, turno 7 e 11) tem uma idêntica narração curta de uma cena quotidiana, e também utiliza a linguagem que “fica perto de nós” (Candido, 2003, p.89), promovendo assim a aproximação e interação do texto/áudio com o leitor/ouvinte.

Turno 7-Nuno: Sim sim sim sim. Isto pode não ser uma experiência partilhada por todos os ouvintes. Poderá haver alguns a olhar melancolicamente para imagens do seu passado, e a suspirar como estavam tão bem naquela altura, mas, vejam o copo meio cheio. Tinham menos sabedoria e conhecimento e ter mais sabedoria e conhecimento... acabam por ser *sexy*... ou não.

Turno 11-Nuno: Há sempre nem que seja uma fotografia esquisita dos tempos da juventude. Um passado que parecia fazer sentido na altura, até ao momento em que o revemos depois de anos. E constatamos coisas do género, mas (es)pera. *Eu usava o cabelo assim?! Ou eu usava óculos assim?! Ou eu vestia-me assim?! Ou de uma forma mais lata, eu era assim?!*

Uma crónica que se ouve na Rádio, também pode interferir na construção da sua identidade, pois provoca sempre emoção, atribui ao ato de ouvir a capacidade de invadir a intimidade do indivíduo. (Moço e Mata, 2015, p.49). Por isso, ao ouvir um episódio, o leitor está a contactar com uma nova visão do mundo.

Além da sua semelhança com a crónica, a outra razão para a escolha deste episódio *Ver fotografias antigas e perceber que se está melhor agora* é o fato de ser um fenómeno comum para toda a gente, pois ter um passado esquisito é universal e geral. Por isso, os alunos de diferentes origens perceberam que, mesmo que não falem a mesma língua que os portugueses, conseguem partilhar os mesmos sentimentos. Neste sentido, um tema que pode ser entendido e compreendido com facilidade, é uma atividade rentável para fomentar no aluno a aquisição da competência oral informal e a competência sociocultural.

Por outro lado, o “cronista” é interrompido, responde de forma informal e oral aos colegas. A interação entre eles é dinâmica e espontânea. Na primeira proposta didática, apresentámos as expressões utilizadas (ver o Anexo 4, p. 90-92) com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para: 1). Uso de interjeições; 2). Escolha de marcadores conversacionais 3). Uso de expressões da concordância;4). Vocativo para iniciar uma conversa; 5). Pausas, por vezes preenchidas e as repetições de palavras e até de frases 6). Correções do dito por um interlocutor.

Para além disso, em radio, usa-se uma linguagem clara e bem articulada, com uma pronúncia nítida, abordando temas relevantes para a vida quotidiana dos alunos, não se usando um vocabulário muito complexo.

Quando os alunos são capazes de superar as dificuldades da compreensão oral, sentem-se confiantes pondo em prática os seus conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa e, de certo modo, aproximando-se do falante nativo. Portanto, a utilização deste material autêntico proporciona prazer, cognitivo e emocional, razão pela qual resulta frutuosa nos alunos com níveis de proficiência mais baixos.

Em conclusão, este material autêntico, porém semi-planeado, combina a estruturação da escrita com a espontaneidade da fala, sendo, deste modo, pertinente utilizá-lo no nível A2 para se familiarizar os aprendentes com as características da Conversa Oral Informal.

### **2.3. Abordagem pedagógico-didática do género Conversa Oral Informal**

Neste capítulo, pretendemos analisar de forma mais sistematizada a Conversa Oral Informal (COI). Começaremos por fazer uma comparação entre linguagem formal e informal, para explicarmos as características da oralidade informal. Em seguida, apresentaremos a definição do conceito Tópico Conversacional, e usa-se o Quadro Tópico da COI-B para explicar a teoria de Fávaro (1993). Posteriormente, acrescentaremos os conceitos de Planeamento Discursivo (Rodrigues, 1993), Conversação Simétrica e Assimétrica e Turno Conversacional (Galembeck, 1993), atestados nas conversas que didatizámos. Procederemos ainda a uma análise de interjeições, e por fim, de alguns fenómenos linguísticos-discursivos, cingindo-nos a aspetos que foram alvo de um tratamento explícito nas nossas regências.

#### **2.3.1. Linguagem formal e informal**

Antes de analisarmos diretamente a conversa oral informal, devemos distinguir e caracterizar a linguagem formal e informal. Ambas são duas variantes linguísticas que possuem o propósito de comunicar. No entanto, elas são empregues em contextos diferentes como se pode observar no Quadro 1.

	Linguagem formal	Linguagem informal
O que é	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A linguagem formal é a que usamos em situações mais formais, sendo marcada pelo uso da norma formal;</li> <li>• É utilizada em situações profissionais, acadêmicas ou quando existe relação “hierárquica” entre os interlocutores (professor-aluno; patrão-empregado), ou seja, em situações que exigem mais exigência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A linguagem informal, também conhecida como linguagem coloquial, representa a linguagem do dia a dia, ou seja, trata-se de uma linguagem espontânea;</li> <li>• Relação não-hierárquica (amigo-amigo; estranho-estranho). (Ventola, 1979);</li> </ul>
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita rigorosamente as normas gramaticais;</li> <li>• Utilização de um vocabulário extenso;</li> <li>• Pronúncia correta e clara das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despreocupação com o uso de normas gramaticais;</li> <li>• Utilização de coloquialismos, expressões populares, gírias, palavras inventadas (neologismos);</li> <li>• Síncope da primeira sílaba da palavra (“tive a ver”, em vez de “estive a ver”; “peraí”, em vez de “espera aí”)</li> <li>• Encontro de palavras (como “Erassim”, em vez de “Era assim”);</li> <li>• Alteração da forma como a palavra se pronuncia na norma (como “tamém”, em vez de “também”). (Duarte, 2015).</li> <li>• Na escrita informal via telemóvel ou email, também envolvem elipses, truncamentos e abreviações várias, bem como o recurso abundante a emoticons (Ícones emocionais).</li> </ul>

**Quadro 1.** Diferença entre a linguagem formal e linguagem informal<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Adaptado de quadro da diferença entre linguagem formal e linguagem informal: <https://www.significados.com.br/linguagem-formal-e-linguagem-informal/>.

A conversação é um evento de fala especial: corresponde a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores trocam ideias sobre determinado assunto. Em Rodrigues (1993, p.18), deparamo-nos com a definição da Conversa Oral Informal como conversação natural, que “ocorre espontaneamente no dia-a-dia, dá-se face-a-face, estão presentes os dois falantes, ao mesmo tempo, num mesmo espaço.”

### **2.3.2. Tópico Conversacional**

A língua, neste trabalho, é concebida como um instrumento de comunicação e de interação verbal, sendo esta compreendida como uma atividade cooperativa, por envolver a participação de, no mínimo, o locutor e o interlocutor, e estruturada em torno de regras, normas e convenções. A nosso ver, a consideração de definir o conceito de tópico conversacional (ou simplesmente tópico) é necessária para nos apercebermos do que está em causa na conversa oral informal. O conceito adotado é o que foi introduzido por Brown e Yule (1983, p. 73), “tópico é aquilo acerca de que se está falando.”

Em geral a conversação, inicia-se com o tópico que motivou a interação, isto é, ela se estabelece e se mantém na medida em que existe algo para conversar (Marcuschi, 1986). O tópico, que é o assunto em questão, é algo que os interlocutores devem desenvolver ao longo da conversa.

Rodrigues (1993, p.20) associa a ideia de tópico à de planeamento discursivo (ver o capítulo 2.3.3.), “podemos dizer que uma primeira dimensão do processo do planeamento do discurso é a do planeamento temático: os dois interlocutores conversam sobre um tema estabelecido a *priori* pelo documentador.” A conversa é sempre centrada em torno de um assunto ou tema, o que é indispensável para garantir a coerência do produto do texto conversacional. Ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, dependendo de um processo colaborativo que envolve os participantes da interação oral. Mais uma vez, reconhecemos a importância do princípio de co-construção com os outros de Grice (1975). As trocas comunicativas não são uma sucessão de intervenções desligadas umas das outras, mas implicam um esforço de colaboração entre interlocutores. O sentido é co-construído durante essa interação e está assentado numa série de fatores contextuais como:

conhecimento do mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.

De acordo com Fávaro (1993), a estruturação dos tópicos conversacionais compreende três níveis, do maior para o menor: 1). Supertópico (ST); 2) Tópico (T) e 3). Subtópico (SbT). Adaptando o Quadro Tópico (Figura 2) de Fávaro (1993, p.47) para a COI-A e a COI-B, obtemos a Figura 3 e a Figura 4.

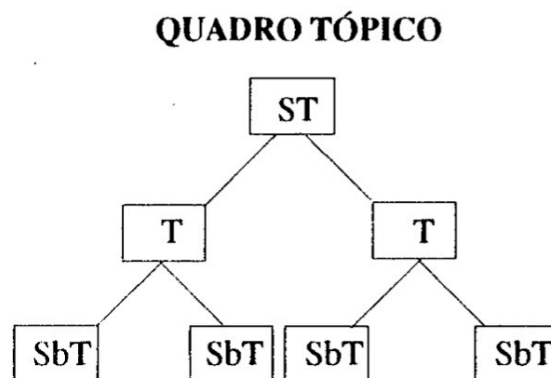


Figura 2: Quadro Tópico de Fávaro (1993, p.47).

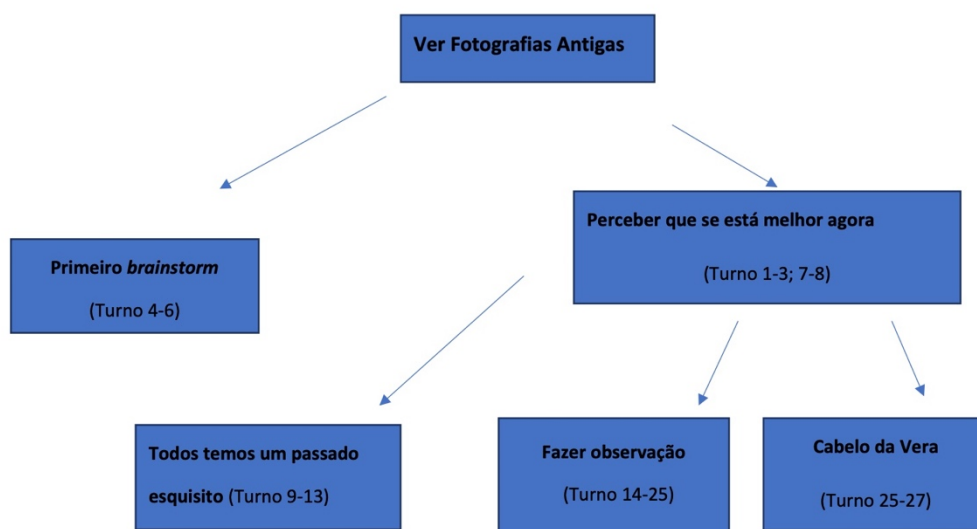
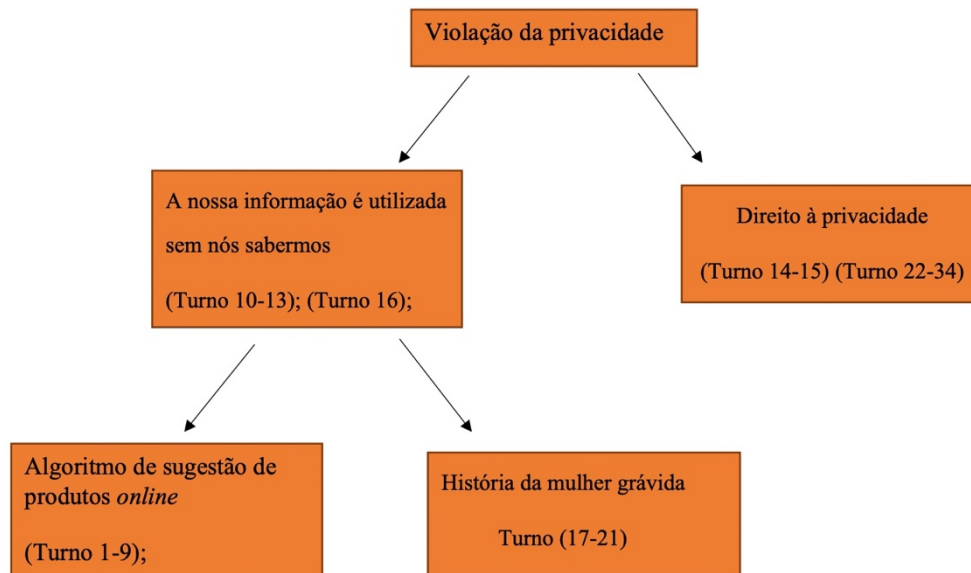


Figura 3: Quadro tópico da COI-A de acordo com Fávaro (1993)

Vamos usar a Conversa Oral Informal B (COI-B) para explicar o quadro tópico de Fávoro (1993), pois a COI-A parece-nos mais como uma conversação assimétrica (Sobre conversação assimétrica, ver o capítulo 2.3.4.).



**Figura 4: Quadro tópico da COI-B de acordo com Fávoro (1993)**

Segundo Rodrigues (1993), o supertópico, também conhecido como centração, implica a utilização de referentes explícitos. A centração norteia o tópico de tal forma que, quando se tem uma nova centração, tem-se um novo tópico.

Neste caso (Ver figura 4), o supertópico de “violação de dados” tem limites bem definidos e pode ser distribuído em segmentos sucessivos: 1). Dois Tópico: *A nossa informação é utilizada sem nós sabermos*; e *Direito à privacidade*; 2). Dois subtópicos: *Algoritmo de sugestão de produtos online*; e *História da mulher grávida*.

Com efeito, vimos que, os interlocutores da COI-B sabiam que um dos assuntos da conversa seria “violação da privacidade”, mas o texto escrito (ver em anexo 2, p. 79) não nos sugere que eles conversam só sobre esse tema. Por exemplo, o Ricardo conta a história da mulher grávida no turno 17. O que constitui uma digressão<sup>16</sup>. E depois a Maria retoma ao tópico de “direto à privacidade” no

<sup>16</sup> Sobre tipos de digressão, ver Dascal & Katriel (1982) e Fávoro (1993, p. 51-52).

turno 24. É evidente que numa conversa, “qualquer intervenção ou mudança pode provocar uma alteração, abandono ou flutuação do tópico.” (Fávaro, 1993, p.51)

(Turno 17):

Ricardo: Exatamente exatamente. Eu **eu acho que** já te falei disto, mas... eu contei-te daquela mulher que estava grávida... e que antes de ela se aperceber que estava grávida, já estava a receber anúncios na Internet, e nos sites em aquele dos quais ela frequentava, sobre produtos de bebé, roupas de bebé, coisas, desse tipo.

Em geral, as digressões são inseridas sem qualquer marcador específico, mas podem vir acompanhadas de expressões, por exemplo: “eu acho que” (Como na COI-A, turno 17) e “isto me lembra que”, etc. Esse marcador indica uma mudança de rumo discursivo (Duarte, 2015 e 2018). Após a digressão é possível voltar ao tópico anterior bem como continuar com novos segmentos conversacionais.

Para a realização da interação oral<sup>17</sup> (Ver o anexo 5, exercício 3, p. 99-101). que tinha como objetivo aplicar adequadamente algumas das expressões estudadas. Apresentámos os temas correspondentes e explicámos os requisitos desta atividade. Foram atribuídos 20 minutos para a preparação da interação. Além das características que devem retomar nos seus discursos, cada aluno deve utilizar adequadamente e obrigatoriamente, pelo menos 4 expressões de diferentes grupos. Os alunos puderam desenvolver vários tópicos durante o tempo de um minuto e meio. Por exemplo, em relação ao tema 3, o Supertópico é “Reencontro”, mas os alunos falam sobre 4 tópicos: "emprego", "férias em Braga", “o nome da colega” e "convite para uma festa". E a digressão acontece após o turno da aluna M, em torno do tópico “emprego”. A digressão é inserida com “Desculpe. Mas...”. Embora essa digressão seja exigida pelo tema desta atividade, ainda podemos ver que o aluno B lidou bem com essa situação “embaraçosa”, uma situação que pode acontecer na realidade quando nos esquecemos do nome do nosso interlocutor:

Aluna M: Ah! Que bom! Gostas de Braga? Eu eu tou aqui para um trabalhinho da minha empresa. Mas na verdade eu não...faço nada.

Aluno B: Opa! **Desculpe. Mas** podes me dizer o teu nome? Desculpe! Que ver que vergonha!

Aluna M: Ah. Não te preocupes. Chamo-me Filipa.

---

<sup>17</sup> Áudios dos diálogos deles estão disponíveis em:  
<https://www.dropbox.com/sh/gcb0s3vr1wllink/AADW42OsqMCUDPrB0hPRBonQa?dl=0> Gravação realizada pela autora.



Relativamente aos tópicos conversacionais nesta atividade, podemos deduzir que, em geral, quando mais tópicos ou subtópicos são abordados, maior é a riqueza do conteúdo e consequentemente, a conversação dura mais tempo.

A nosso ver, a conversação do tema 2 do Par 3 também confirma esta observação. No Supertópico “Privacidade e segurança de dados”, sob ele, os alunos conversam sobre 3 tópicos: “fechar a conta do *Instagram*”, “publicidade de sugestão de produto” e “novidade privada”. A duração desta interação oral é de 1 minuto e 28 segundos, sendo a conversa mais longa<sup>18</sup> dos pares.

De facto, manter conversas longas é um dos desafios mais difíceis para utilizadores elementares. Segundo o Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE)<sup>19</sup>, o componente de produção e Interação orais realiza-se, sempre que possível, com dois candidatos ao mesmo tempo. E a duração para cada par de candidatos é 15 minutos. Por isso, a duração e a riqueza da interação oral são pontos-chave para avaliar as competências comunicativas dos alunos.

### **2.3.3. Planeamento e não-planeamento do discurso**

Nas duas conversas orais informais, os interlocutores sabiam que um dos assuntos das conversas seriam “ver fotografias antigas” (COI-A) ou “privacidade de dados” (COI-B). No entanto, a limitação do tópico não indica que eles deveriam seguir uma determinada linha, até porque eles se mostram à vontade para, espontaneamente, mudar de assunto ou retomar o tema inicial da conversa. Tal consideração remete para a questão do planeamento discursivo, que foi discutida por Ochs (1979), e que fala de quatro níveis de planeamento no discurso de falantes cultos de inglês: falado não planeado, falado planeado, escrito não planeado e escrito planeado. (tradução de Rodrigues, 1993, p.20)

Em termos mais gerais, a língua falada apresenta uma tendência para o não planeado, ou melhor, com base nas ideias de Ochs (1979), a língua falada é planeada localmente, constituindo uma atividade administrada passo a passo.

---

<sup>18</sup> Os outros pares só abordam um ou dois tópicos, por isso não os analisámos neste trabalho. Com exceção do diálogo do grupo de 3 elementos, o tempo deles é 1 minuto e 31 segundos.

<sup>19</sup> O CIPLE corresponde ao nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa.

A COI-A é um discurso falado semi-planeado, uma vez que o Nuno, sendo o locutor principal, preparou o texto anteriormente, como uma espécie de crónica, por isso, não é totalmente improvisado. Contudo, as interações com os colegas são espontâneas e não preparadas, pois eles interrompem-se, falam ao mesmo tempo e as suas intervenções sobrepõem-se.

Na última atividade de Interação oral na segunda regência, observámos que o que quase todos alunos faziam também se tratava de um discurso semi-planeado. Durante a preparação com os seus pares, a esmagadora maioria dos alunos escreviam antecipadamente o que iriam dizer. Entretanto quando apresentaram os seus diálogos em turma, tentavam simular o discurso não planeado. As conversas deles têm, com efeito, as características da COI como o que lhes pedimos para fazer (Ver o Anexo 3, sobre as expressões utilizadas pelos aprendentes na interação oral da 2ª regência, p. 81): 1). Uso de expressões de concordância (*Claro que sim; Sim, tens razão.; É isso!*, etc.); 2). Emprego de “*tou*”, “*tás*” e “*tá*” em vez de “*estou*”, “*estás*”, “*está*”; 3). Uso de interjeições ou de expressões interjetivas; 4). Escolha de marcadores conversacionais (*olha, pá, opa, então*, etc.); 5). Os participantes hesitavam quando falavam. Por isso, no *continuum* de discurso planeado e não-planeado, este tipo de simulação da interação oral está mais próximo de um planeado do que a COI-A, uma vez que as interações com os parceiros são planeadas e há poucas interrupções pelos outros interlocutores nos seus diálogos.

Mas, de qualquer forma, para incentivar a participação dos alunos na sala de aula, devemos permitir que eles preparem os diálogos com antecedência, uma vez que ajuda a aliviar o stress dos alunos e, ao mesmo tempo, ajuda a alcançar o nosso objetivo das propostas didáticas, que é desenvolver a capacidade de interação oral no nível A2.

#### **2.3.4. Conversação simétrica e assimétrica**

Galembek (1993, p.55) propõe o, "exame das duas modalidades básicas da interação, quer sejam, as situações de simetria e de assimetria na participação dos interlocutores". Segundo as suas próprias palavras, referimos aqui os conceitos de conversação simétrica e assimétrica (p.60).

- a) Simetria: ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional.

- b) Assimetria: um dos interlocutores desenvolve o tópico; o outro "vigia" ou "segue" o seu parceiro.

O fragmento da COI-A (turno 7-12) constitui um exemplo de conversação assimétrica:

7. Nuno: Sim sim sim sim. Isto pode não ser uma experiência partilhada por todos os ouvintes. Poderá haver alguns a olhar melancolicamente para imagens do seu passado, e a suspirar como estavam tão bem naquela altura, mas, vejam o copo meio cheio. Tinham menos sabedoria e conhecimento e ter mais sabedoria e conhecimento... acabam por ser *sexy*... ou não.
8. Vasco e Vera: Hahahaha
9. Nuno: Estou a tentar servir o copo meio cheio, malta. ehhh mas vá lá, eu acho que todos temos um passado esquisito.
10. Vera: hum hum.
11. Nuno: Há sempre nem que seja uma fotografia esquisita dos tempos da juventude. Um passado que parecia fazer sentido na altura, até ao momento em que o revemos depois de anos. E constatamos coisas do género, mas (es)pera. *Eu usava o cabelo assim?! Ou eu usava óculos assim?! Ou eu vestia-me assim?! Ou de uma forma mais lata, eu era assim?!*
12. Vera e Pedro: hahahaha. Sim sim.

No exemplo acima referido, Nuno Markl ocupa a cena e controla em geral o assunto, por meio de uma série de intervenções de nítido carácter referencial, ou seja, de intervenções nas quais se desenvolve o tópico “Perceber que se está melhor agora” (Ver a Figura 3) e é sempre ele que responde sempre em primeiro lugar às perguntas dos interlocutores. Ao mesmo tempo, os outros participantes (Vera, Vasco e Pedro) contribuíram só com intervenções secundárias relativamente a este tópico conversacional. Com efeito, os interlocutores estão a "seguir" ou a "acompanhar" as intervenções de Nuno com “haha”, “hum hum” e “sim sim”, nas quais se desenvolve o subtópico “todos temos um passado esquisito”.

O fragmento da COI-B citado constitui um exemplo de conversação simétrica (turno 10-14):

10. Maria: E acho que o acesso à nossa base de dados, é um...é é perigoso... é perigoso, porque... dá dá informação a vários tipos de entidades e de pessoas...
11. Ricardo: Emm emm...
12. Maria: eh e pode em última análise dar azo até a roubos e falcas.
13. Ricardo: hum hum. Pois pois, porque isto não é uma... não é um acordo... não é um acordo, não estamos a entrar em acordo com as empresas. A nossa informação é utilizada sem... nós sabemos para quê que ela está a ser utilizada. Sem sequer sabermos que ela está a ser utilizada, e...

14. Maria: Exatamente, devia haver uma legislação sobre sobre isso. Uma legislação mais apertada sobre isso. Porque no fundo, fazem o que querem e da forma como querem.

Neste fragmento, ambos os interlocutores contribuem efetivamente para a abordagem do supertópico conversacional “violação da privacidade” (Ver a Figura 4). Com efeito, a Maria acha que é perigoso dar informação a várias entidades, e o Ricardo concorda com ela e introduz o novo tópico de “direito à privacidade” por sugerir uma legislação mais apertada sobre os nossos dados. “A alternância de falantes constitui um fato intrínseco à natureza da conversação simétrica, na qual ambos os interlocutores desenvolvem o assunto tratado.” (Galembeck, 1993, p. 71). A nosso ver, podemos comparar a conversação simétrica a um jogo de *ping-pong*: um jogador acerta na bola e o outro devolve-a, sem deixar a bola sair da mesa. No jogo da linguagem, todos têm a mesma liberdade e oportunidade de falar. Em outras palavras, há uma situação de simetria entre as falas de ambos os interlocutores, pois cada um deles busca discutir o tópico e expor o seu ponto de vista.

Em relação aos temas que criámos (Ver o anexo 5, exercício 3, p.98-101), a maior parte deles (5 temas dos 7) resulta de “conflitos”. O tema 2 é sobre diferentes pontos de vista da proteção da privacidade; o tema 3 fala de uma situação embaraçosa de não se lembrar do nome do antigo colega; o tema 4 é sobre um pai que não aceita o conselho de renovação da casa do seu filho; o tema 5<sup>20</sup> fala de um aluno que faltou a uma reunião de grupo; o tema 7 é sobre as opiniões diferentes sobre a sua professora estagiária no ginásio.

Eggin (1990) explora a ligação entre “confrontação” (em inglês *confrontation*, ou melhor, a ausência de consenso) e a potencial “manutenção” (em inglês *maintenance*) da conversação. Ele defende que “It would seem that competent conversationalists try to put forward opinions that can be disagreed within the interests of generating lively (i.e., sustainable) talk.” (p.19). Por isso, para que os alunos consigam manter a conversa durante 1 minuto e meio a 2 minutos e meio, devem constituir uma conversação simétrica, em que há uma situação de simetria entre as falas de ambos os

---

<sup>20</sup> O Tema 5 foi adaptado da atividade da dissertação de Couto (2019), p. 249.

interlocutores. Cada um deles procura discutir o tópico e expor o seu ponto de vista, como o jogo de *ping-pong* que referimos acima.

### **2.3.5. Turno conversacional**

A conversa oral informal deverá ser considerada como um gênero discursivo onde predomina uma sequência de tipo dialogal. (Couto, 2019). Isso não implica que não possam ocorrer sequências monológicas, como narrativas, descritivas, argumentativas, entre outras. Os monólogos da COI-A provam exatamente esse aspeto.

Concordamos com Clark (2014, p.293-304), “When people gossip, exchange information, make plans, or transact business, they must coordinate. Participants establish coordination by a succession of joint commitments.” A natureza do gênero COI é inerentemente espontânea, dinâmica e interativa, caracterizando-se pela existência de turnos na fala, sendo uma das características mais evidentes da conversação: os interlocutores alternam nos papéis de falante e ouvinte. Uma tipologia da Análise de Conversação<sup>21</sup> (*Conversation analysis*) ilustra bem a dimensão acional e interativa do gênero: o turno conversacional (*Turn-taking*). Em 1974, o conceito foi introduzido pela primeira vez no artigo *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation* pelos sociólogos Sacks, Schegloff e Jefferson. Baseando-se nestes autores, Galembeck (1993) dedicou-se à conceituação e à tipologia do Turno Conversacional. Ele afirma que, uma forma de compreender a organização do texto conversacional, é analisar os processos de alternância de papéis e a maneira como os participantes colaboram na construção do diálogo. Nesse sentido, a conversação pode ser caracterizada por uma sequência de turnos, representando qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), independentemente da sua extensão.

---

<sup>21</sup> Análise de Conversação é o estudo da fala-em-interação (verbal e não verbal) em situações cotidianas. na linha da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva, das pesquisas de Harold Garfinkel e Erving Goffman, foi desenvolvida nos anos sessenta e setenta principalmente por Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson. Preocupa-se com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida. Hoje é um método estabelecido usado em várias áreas, como sociologia, antropologia, linguística e psicologia. Ver Gonçalves (2016).

Relativamente à tipologia de turnos, Galembeck, Silve e Rosa (1990, p. 69) apresentam turnos nucleares e turnos inseridos no texto "O turno conversacional":

- 1) Turno nuclear: tem valor referencial (nele o falante desenvolve o tópico conversacional ou assunto tratado no fragmento conversacional).
- 2) Turno inserido: indica que o interlocutor "acompanha" ou "segue" as palavras do seu interlocutor. Não tem valor referencial nítido.

Ou autores valorizam ambas as modalidades de turno, independentemente do seu valor referencial, uma vez que consideram que ambas exercem um papel significativo na organização dos textos e sequências conversacionais. De facto, essa opinião corresponde às ideias de Mclaughlin (1984), que defende que todos os enunciados devem ser tratados como unidades construcionais de turno.

Os diálogos dos alunos permitem-nos perceber que quase todos os diálogos têm pelo menos dois turnos inseridos (uma vez por cada aluno) para fazer avançar o tópico, por outras palavras, os turnos inseridos como "Isso mesmo", "Exatamente" e "Claro que sim" tornam as conversas mais espontâneas, dinâmicas e interativas. Concordamos que os turnos na fala são uma das características mais frequentes da conversação.

### **2.3.6. Interjeição**

Muitos trabalhos procuram problematizar a descrição da interjeição enquanto classe de palavra ou marcador conversacional (MC) <sup>22</sup>. Segundo a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), estabelecida em 1959, a interjeição é apresentada como a décima classe de palavras, entre as invariáveis. De acordo com essa orientação, a maioria dos gramáticos enquadra a interjeição como uma classe de palavras (Oliveira, 2006).

Nas palavras de Cunha & Cintra (2013), caracteriza-se a interjeição como "uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções" (p. 605). Como observamos, a abordagem tradicional foca na questão de que as interjeições servem de expressão a uma ideia relativamente a um sentimento. Além disso, devemos salientar que as interjeições são determinadas pela situação

---

<sup>22</sup> Sobre a problemática em torno da classificação das interjeições, ver Oliveira (2006, p.60-79).

face- a-face dos interlocutores, em outras palavras, é difícil expressar descritivamente o valor das interjeições no discurso indireto.<sup>23</sup> (Lopes, 2011). Tal característica relaciona-se com uma das características dos atos expressivos, conhecida como “inefabilidade descritiva” (p.235).

Do ponto de vista discursivo, a interjeição é empregada em contextos mais espontâneos nas conversas informais. Usa-se para traduzir os sentimentos, sensações e estados de espírito, ou pretender agir sobre o interlocutor, levando-o a adotar determinado comportamento.

Acreditamos que é preciso incluir as interjeições nas fases iniciais de aprendizagem de línguas, pois são palavras invariáveis e imprescindíveis nas conversas orais informais. Além disso, durante a interação oral com os falantes nativos, mesmo que os alunos não compreendam toda a conversa, eles conseguem captar as palavras-chave e deduzir o tom. As interjeições desempenham exatamente esse papel de palavras-chave, ajudando a transmitir o tom do discurso. Por exemplo, ao ouvirmos os interlocutores usando expressões como “fogo!” na COI-B (turno 23), percebemos que o Ricardo está irritado com a fuga de informação. Portanto, ao familiarizar os alunos com o conteúdo emocional das interjeições, fomentamos uma maior sensibilidade dos aprendentes de PLE, aproximando-os dos falantes nativos de português.

No entanto, o QECR só refere as interjeições no nível de proficiência de C1 nas *atividades e estratégias comunicativas em língua-entrevistar e ser entrevistado*:

É capaz de participar plenamente numa entrevista, quer como entrevistador quer como entrevistado, desenvolvendo e destacando, com fluência e sem ajuda, o assunto que está a ser discutido, utilizando bem as **interjeições**. (Conselho da Europa, 2001, p. 122).

Em outro documento orientador, segundo os descritores do nível A2, o *Referencial Camões PLE* oferece-nos um inventário de conteúdos relacionados com as interjeições. Por exemplo, os alunos no nível A2 devem saber como expressar alegria e tristeza usando a expressão de interjeição “Que + Nome/Adjetivo”, e também devem familiarizar-se com a interjeição “ufa!”, que indica alívio. Ao dar

---

<sup>23</sup> Através do exercício “Porcura transformar estas tiras de banda desenhada das personagens em discurso indireto.”, Lopes (2011, p.235-237) evidencia o fosso que separa o uso performativo da linguagem do seu uso meramente descritivo.

aos alunos a conhecer a componente pragmática, essa abordagem apresenta o uso comunicativo da língua portuguesa.

Por isso, na nossa primeira regência (Ver o Anexo 4), introduzimos a interjeição aos alunos, uma vez que esse elemento é também encontrado nos dois áudios que implementámos. Apresentámos um quadro sobre as interjeições mais utilizadas em situação real (Ver o Anexo 4, p. 90). No turno 3 da COI-A, a Vera exclama “tão bom!” para expressar alegria e entusiasmo. Associamos “Tão bom!” à expressão “Que bom!”. Aproveitámos para introduzir outras expressões populares como “Que nojo!” e “Tão fofinho!”. E no turno 27, o Pedro diz “Meu Deus meu Deus”. Na ficha de trabalho, associámo-lo a outras expressões equivalentes. “Meu Deus! = Jesus! = Por amor de Deus!”. Como já referimos antes, os alunos estão em contexto de imersão linguística, portanto é importante expor-lhes estas frases ou palavras que são utilizadas pelos portugueses no dia a dia. A nosso ver, não basta compreender o seu significado, é preciso utilizá-los na prática.

As expressões utilizadas no Anexo 3 (p.81) levam-nos a crer que, depois das duas intervenções pedagógicas sobre COI, os alunos sentem-se mais confortáveis em expressar os seus sentimentos usando a expressão de interjeição “Que + Nome/Adjetivo”.

### **2.3.7. Marcador Conversacional**

Neste subcapítulo faremos a descrição dos componentes conhecidos na literatura da Análise Conversacional sob a denominação de Marcadores Conversacionais<sup>24</sup>(MC). De facto, é um termo indiscutivelmente significativo e crucial para qualquer análise de texto oral e para sua boa e coerente compreensão. Nesse sentido, os marcadores conversacionais “funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores” (Urbano, 1993, p. 86), destacando de alguma forma, a produção pragmática. Por marcarem sempre alguma função interacional nas conversas, são denominados marcadores conversacionais (Marcuschi 1989, p.282).

Em geral, as gramáticas tradicionais analisam normalmente a língua escrita, ignorando essas expressões de situação por não se enquadrarem nos critérios de classificação das dez classes de palavras (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome,

---

<sup>24</sup> Para uma síntese do conceito MC, veja-se Urbano (1993, p. 81-101). Trata-se de elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores.



substantivo e verbo). Com efeito, esses elementos ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Destacamos a presença de certos elementos que têm por função (Galembeck e Carvalho, 2010, p.2):

- a) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores;
- b) situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles;
- c) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística.

Para maior clareza, Urbano (1993, p.87) apresenta um esquema do aspecto formal dos marcadores (Ver figura 5):

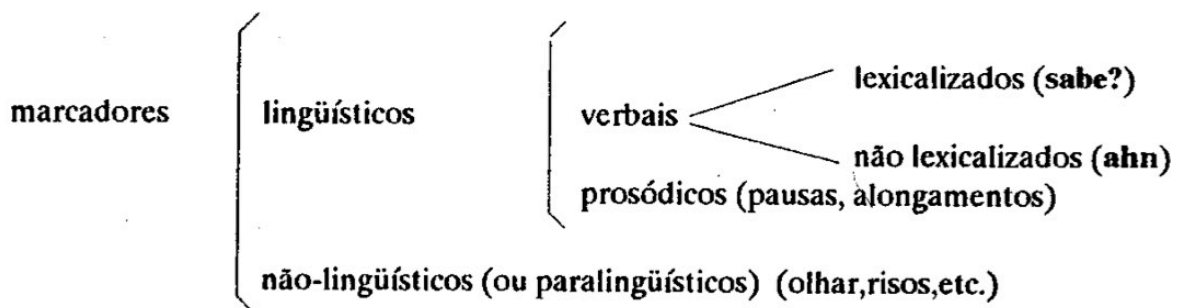


Figura 5: Esquema do aspecto formal do Marcador Conversacional (Urbano, 1993, p.87)

Desta forma, primeiramente separamo-los em marcadores linguísticos e não linguísticos. Os primeiros podem ser caracterizados em duas categorias: a). verbais e b) prosódicos.

a) Os verbais:

- I. Lexicalizados, como “sabe?”, “eu penso/acho” (Na COI-A, turno 16; Na COI-B, turno 23) e “acho que” (Na COI-B, turno 6, 8, 10, 17 e 23).
- II. Não lexicalizados, como “eh eh” (Na COI-A, turno 5 e 16; Na COI-B, turno 31), “emm emm”(Na COI-B, turno 11), “hum hum ”ou “hummm” (Na COI-A, turno 10; Na COI-B, turno 7, 9 13, 21 e 25) e “ah” (Na COI-A, turno 15).

(Ex. 01\_ COI-B, turno 6-11):

- 6. Maria: Olha, acho que é uma violação da nossa privacidade.
- 7. Ricardo: **hummm**.

8. Maria: Acho que tentam manipular... aquilo que nós vamos comprar.
9. Ricardo: **hummm.**
10. Maria: E acho que o acesso à nossa base de dados, é um...é é perigoso... é perigoso, porque... dá dá informação a vários tipos de entidades e de pessoas...
11. Ricardo: **Emm emm...**

Como Galembeck e Carvalho (2010, p.2) defendem, uma das características básicas da língua falada<sup>25</sup> é “ausência de uma etapa nítida de planejamento”. Por isso, o planejamento co-ocorre com a execução. Conseqüentemente, é comum na conversa ocorrerem pausas, indicações de hesitação ou dificuldade na construção das frases e do texto. “O problema é que o silêncio (pausas não-preenchidas) torna particularmente vulnerável a posição do locutor, pois permite que o turno venha a ser ocupado pelo outro interlocutor.” (p. 13). No exemplo 1, o Ricardo só segue o que a Maria disse, preenchendo as pausas com o emprego de marcadores não lexicalizados “hummm” e “emm”, o que também indica atenção ou concordância. É um turno inserido (Como referimos na seção 2.3.5. *Turno conversacional*), pois não contribui para o desenvolvimento do tópico conversacional.

Na interação oral da última regência, os diálogos dos alunos quase não apresentavam pausas longas, embora isso possa ter sido resultado de preparação prévia, como já referimos antes. No entanto, alguns alunos ainda expressaram hesitação ou dificuldade em formular frases, utilizando marcadores não lexicalizados como “ah”, “hum” e “eh”.

b) Os prosódicos: a pausa, a entoação, o alongamento, a mudança de ritmo por exemplo.

Os elementos não linguísticos podem incluir o olhar, o riso, o abanar de cabeça e outros gestos. Esses elementos também são de grande importância e recorrência, visando fazer avançar a conversa. Podemos chamá-los marcadores paralinguísticos. Neste trabalho de estudo, analisamos também nas transcrições (como “hahaha”).

---

<sup>25</sup> De acordo com Galembeck e Carvalho (2010) A língua falada tem três características básicas: a) ausência de uma etapa nítida de planejamento; b) a existência de um espaço comum compartilhado entre os interlocutores; c) o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação.

Recorremos então à imagem ao mesmo tempo da audição do excerto na primeira regência em torno da COI-A. A primeira vez que o ouvimos, utilizámos só o áudio. Utilizámos o vídeo a partir da segunda escuta. Entretanto, na segunda audição observámos que alguns alunos não viram o vídeo e mantiveram as cabeças baixas para ouvir. Percebemos que é mais fácil observar o rosto e os gestos dos falantes, o que nos ajuda a ouvir, uma vez que é possível inferir suas emoções, sejam elas positivas ou negativas. Pela entoação, podemos deduzir se ele concorda ou discorda com o tópico em andamento. Por exemplo, no turno 12-15, depois do Nuno falar do tópico “todos temos um passado esquisito”, a Vera aponta os dedos ao Nuno, sorrindo. Quando o Nuno quer começar outro tópico “fazer observação”, foi interrompido pelo Vasco. No vídeo, o Vasco junta as palmas das mãos em sinal de pedido de desculpa por ter interrompido, e diz “e eu eu penso eh eh.” enquanto arregala os olhos e continua: “O que mais pensei que ninguém dizia.” Na conversa espontânea, esses marcadores não-linguísticos podem dar-nos informações adicionais que não estão presentes no áudio. No entanto, nos questionários que recolhemos depois das regências, quase 50% dos participantes afirmam que é mais fácil perceber os falantes da COI-A com o uso de vídeo, enquanto 40% consideram que é melhor apenas ouvir o áudio, o resto acredita que não há diferença entre as duas maneiras.

Podemos observar com base no desempenho dos alunos na interação oral, que quando os alunos conseguem exprimir-se com fluência, fazem-no com mais gestos ou entoam mais, isto é, são capazes de imitar a forma como os falantes nativos conversam. No entanto, talvez por se sentirem inseguros ou desconfiados, notámos que nesta turma, alguns alunos limitaram-se a olhar para o que tinham preparado, em vez de se envolverem ativamente na interação, e mantiveram as suas cabeças baixas durante toda a conversa.

O marcador conversacional é frequente nas conversas espontâneas. Entre as unidades consideradas nas nossas propostas didáticas, estão conetores pragmáticos e marcadores conversacionais, incluindo-se também alguns elementos tradicionalmente designados como interjeições. O nosso trabalho não tem como objetivo recensar todos os fenómenos relacionados

com a linguagem informal na oralidade. No entanto, vale a pena referir algumas expressões coloquiais cujo valor não é frequentemente avaliado:

I. Os elementos lexicalizados: **“Sabe?”**, **“Certo?”** e na COI-B (turno 31) **“não é?”**.

São marcadores conversacionais que costumam encerrar os turnos com entoação ascendente e descendente ou a pausa, testam a atenção ou buscam a confirmação do ouvinte. Discordamos com Urbano (1993, p.87), quando este afirma que "são execuções verbais irrelevantes, às vezes, de conteúdo semântico e de papel sintático, para o processamento do assunto". Com efeito, trata-se de estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor, ou seja, são marcadores relacionados com a busca de aprovação discursiva no contexto da argumentação e da interação. Na COI-B, o Ricardo está a verificar se a sua mãe está a acompanhar e a compreender o que ele diz, usando, **“não é?”**. Os marcadores mencionados por Keller (1979, p. 32) são denominados "sinais de controle da comunicação". Eles desempenham um papel crucial na interação e no discurso, não sendo descartáveis. Além disso, esses marcadores também têm a função de reforçar a opinião do locutor. Assumem funções de conectores pragmáticos, ligando eventualmente unidades linguísticas, mas enquanto atividades de fala (Stubbs, 1983).

Na interação oral dos alunos, utilizam-se também esses elementos como marcadores no tocante à busca de aprovação discursiva no contexto da interação (Ver o Anexo 3, p.81). No diálogo do par 1: **“Sabes que o nosso amigo Luís vai fazer anos?”**; no diálogo de par 3: **“Mas sabes quando nós encontramos-nos...”**.

II. **“Exatamente”** (COI-A, turno 18; COI-B, turno 14, 17, 24); **“Exato”** (COI-A, turno 17); **“Mesmo”** (COI-A, turno 13); **“sim, sim”** (COI-A, turno 7, 12; COI-B, turno 15, 19, 27 e 29); **“Pois”** (COI-B, turno 13, 31).

São as breves intervenções do falante que indicam que ele aceita a posição de ouvinte, e está a entender as palavras do interlocutor e concorda com ele. Com efeito, há vários casos de repetições de uma mesma palavra, como o exemplo dos turnos 13, 15 e 17 da COI-B. **“Pois pois”**, **“Sim sim sim sim ”** e **“Exatamente exatamente”**. Como discutimos no capítulo anterior (ver a tipologia de turno

conversacional em 2.3.5), estes são termos construídos por um marcador conversacional, porque não participa decisivamente do desenvolvimento do tema da conversação. E “revela assentimento e compreensão em relação às palavras do seu interlocutor.” (Galembeck, 1993. p. 69)

Os diálogos dos alunos permitem-nos perceber que a expressão de aprovação é empregue com mais facilidade e alta frequência. Quase todos os alunos aplicaram uma dessas expressões como um turno inserido de desenvolvimento do tópico, pois indica que o estudante está a acompanhar ou seguir as palavras do seu parceiro. Esta afirmação é uma evidência que já Grice (1975) mencionaria como Princípio de Cooperação; as nossas trocas de palavras são o resultado de um esforço de cooperação.

### III. “**Olha**” (Na COI-A, turno 21-22; Na COI-B, turno 5-6)

#### a). (COI-A, turno 21-22)

21. Pedro: Não não havia um amigo que me dissesse. **Olha, olha aí olha aí.**
22. Nuno: **Olha**, tava toda a gente mal.

#### b). (COI-B, turno 5-6)

5. Ricardo: **Olha**, eu ia falar contigo um bocado... sobre as empresas... usarem algoritmos e ... e as nossas informações para nos fazerem publicidades personalizadas para nos venderem produtos. Queria saber o que é que achavas desse, desse assunto?
6. Maria: **Olha**, acho que é uma violação da nossa privacidade.

Todos os usos da expressão “Olha” aqui não indicam que os falantes estão a pedir aos outros para olharem para ele. A expressão “Olha” é frequentemente usada pelos portugueses na conversa informal por diferentes motivos. Aqui estão algumas possíveis razões:

- 1). Captar e manter a atenção do interlocutor: como o turno 21 e 22 da COI-A. O Pedro e o Nuno estão a chamar a atenção dos outros interlocutores. O sinónimo para “olha aí” aqui é “Então, não estás a ver que estás mal vestido?”

O turno 6 da COI-B, serve também como continuidade para manter a atenção do interlocutor. A Maria inicia o seu turno com “olha” para mostrar que está interessada com as palavras do Ricardo, por isso toca a bola que o Ricardo bateu, constituindo a conversação simétrica.

2). Introdução de novo segmento conversacional: Como o turno 5 da COI-B, depois da saudação breve com a Maria, o Ricardo inicia o tópico conversacional “algoritmo de sugestão de produtos *online*”.

Em ambas as unidades letivas, explicámos aos alunos a função de “olha” das conversas informais, porque estão presentes nos dois excertos. Na atividade de interação oral, há dois pares que usaram o “olha” propriamente. No diálogo do par 5: “Oh não... olha ó pai relaxa, ok?”. No diálogo do par 4: “Olha que bom! Trabalho para McDonald’s.”. Praticaram o uso de continuidade de atenção do seu parceiro.

#### IV. “Então” (Na COI-A, turno 23; Na COI-B, turno 1)

##### a). (COI-A, turno 22-24)

22. Olha, tava toda a gente mal.

23. Vasco: **Então** estavas de risco ao meio.

24. Nuno: Tava toda a gente mal! Tava toda a gente mal!

“Então” aqui funciona como elemento de coesão entre os turnos conversacionais. Dá continuidade ao tópico “Fazer observação” e todas as pessoas estavam mal vestidas ou penteadas. É o MC “responsável pela estruturação das unidades que compõem o diálogo” (Galembeck e Carvalho, 2010, p.12), por isso, têm a função coesiva, para concluir uma ideia “Então estavas de risco ao meio”.

Por isso, trata-se de elemento essencial para o desenvolvimento do texto falado, pois são os indicadores de início de turno, de passagem e sustentação do mesmo e de articulação entre os diferentes segmentos tópicos ou temáticos.

##### b). (COI-B, turno 1-4)

1. Ricardo: **Então**, mãe. Como é que tás?
2. Maria: Tou bem, filho.
3. Ricardo: Tá tudo bem?
4. Maria: Está.

Neste caso, “então” no início do turno para saudar alguém, funciona também como sinais de tomada de turno e chama a atenção do ouvinte.

Segundo o Quadro 2 no Anexo 3 (p.81), cremos que o marcador “então” não apresenta muitas dificuldades aquando de um emprego adequado. Na conversa do par 3 em relação ao tema de “Privacidade e segurança de dados”, a aluna J usa o “então” para concluir a sua ideia.

Aluna S: Sim sim sim. É verdade. Eu também não quero isso. Mas o que pode acontecer?

Aluna J: **(En)tão**, não gosto que posso receber publicidade ah sobre coisas similares que comprei.

#### V. “Pá” (COI-B, turno 23)

(Turno 23) Ricardo: Sim, fogo! Não... eu acho **pá**... eh eh acho que tens razão... isto em termos de de de legislação, também é preciso de ter cuidado porque podem entrar um bocado na área da censura, este tipo de coisas...

“Pá” neste turno é para chamar a atenção do outro. O Ricardo está irritado pela fuga de informação e concorda com a Maria. Mas ele ainda não organiza bem as suas próprias opiniões para o tópico conversacional de “Direito à privacidade”, para preencher essa pausa, usa o marcador conversacional *pá*, desta forma, constituindo uma conversação simétrica. Em outras palavras, tem função de desenvolver o tópico em andamento.

O “pá” como forma de tratamento informal, tem o outro significado na COI. É redução da palavra “rapaz”. De acordo com o episódio da *RTP-Ensina*<sup>26</sup> que utilizámos nas nossas práticas didáticas.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/pa-um-monossilabo-com-multiplos-sentidos/> (-00:43)

Em Portugal praticamente quase toda a gente utiliza “pá”. Independentemente da idade ou condição social. (...). E no Brasil, em vez de “pá”, dizem “né”. (ator Diogo Infante)

A aluna S usou corretamente e propriamente o marcador conversacional de “pá”: “Tens razão pá, é bué chato.” Aqui o “pá” significa “tu”, indicando que está a seguir e concordar com o que a sua parceira diz.

VI. “**Tipo**” (COI-A, turno 14; COI-B, turno 10, 17, 22, 23 e 31)

Os “tipo” no turno 14 da COI-A; turno 10, 17, 22 e 23 da COI-B significam um conjunto de características comuns a um grupo de coisas. Por exemplo no turno 10 e 22 da COI-B:

10. Maria: E acho que o acesso à nossa base de dados, é um...é é perigoso... é perigoso, porque... dá dá informação a vários **tipo** de entidades e de pessoas...

22. Maria: e e a partir daí, começaram a sair esse tipo de, emmm esse esse **tipo** de aliciamento.

Têm a estrutura de “tipo de + Nome”, e são equivalentes a “espécie de + Nome”. Empregamos também este valor na linguagem formal. O que merece mais atenção na COI, é o seu outro valor no exemplo abaixo. (Na COI-B, turno 31).

31. Ricardo: Sim, pois, eh **tipo** no fundo, devíamos ter um direito à nossa informação, e um direito a sermos informados sobre para que é que estão a ser a utilizados os nossos dados, o direito aos dados, não é?

A expressão “Tipo” neste turno pode ser usado para introduzir exemplos. Pareceu-nos mais fácil explicá-lo, durante a nossa prática letiva, em inglês, pois a maioria dos nossos alunos falam inglês num nível básico e até avançado. Exemplificamos então “tipo” como “like” em inglês. Os portugueses costumam usar "tipo" para preencher pausas ou hesitações enquanto pensam no que vão dizer a seguir. Como já referimos anteriormente a natureza da COI é não ser planeada, usa esse marcador conversacional para ganhar mais tempo para organizar o seu discurso e conseqüentemente torná-lo mais coerente.



## VII. “Pronto” (COI-B, turno 23, 33)

23. Ricardo: (...) É preciso traçar uma linha muito evidente sobre o que é que é a recolha dos nossos dados não autorizada, e e **pronto**, e práticas que podem ser feitas com a nossa informação.

33. Ricardo: Ora, nem mais nem mais. **Pronto** obrigada era para falar. Era só isso.

Segundo Morais (2004), o marcador conversacional “pronto” é o mais utilizado pelos falantes portugueses. Outras formas equivalentes como “bem” e “bom”, podem desempenhar duas funções distintas: 1). Concluir ou encerrar o tópico conversacional e 2). “permitir uma abertura para o ouvinte tomar o ato comunicativo seguinte, isto é, tomada de vez.”<sup>27</sup> (Alves, 2012, p.37).

O primeiro “pronto” seguido pelo “e, e”, está associado a um fenómeno de hesitação. O Ricardo expressa a vontade de incentivar a Maria a participar no desenvolvimento do tópico conversacional de “direito à privacidade”. O segundo “pronto” indica o desejo do Ricardo em terminar ou fechar um turno. É uma expressão para dizer “é assim”, “em conclusão”. “Era só isso” no final do turno também contribui para concluir o tema de conversação.

Devemos notar que, antes das aulas, o marcador conversacional que os alunos tinham mais dificuldade é o “pronto”. Entretanto, depois de isolarmos o “pronto” no exercício 2.3.3 (Ver o Anexo 5, p.97), os estudantes puderam explorar e perceber que os “pronto” na COI-B podem tanto indicar uma conclusão quanto uma abertura de um novo tópico. Nos diálogos dos alunos, a aluna N do par 2 utilizou o “pronto” no final da conversação adequadamente:

Aluna A: Vou pensar sobre isso. Mas neste momento eu não quero publicar nada.

Aluna N: **Pronto** ehhe. É tua decisão.

---

<sup>27</sup> Para uma abordagem teórico-prática ao ensino de marcadores conversacionais na aula de PLNM, ver Alves (2012).

### 2.3.8. Auto-Correção

Neste subcapítulo, abordamos também um dos procedimentos característicos da língua falada: a correção. Barros (1993) refere que uma das especificidades da fala estaria no modo como se inscreve no tempo ou com ele se relaciona, pois na interação oral elaboração e produção ocorrem explicitamente, simultaneamente, como diz Marcuschi (1986, p. 28), “no tempo real”. Como resultado, durante uma conversa é natural que surjam erros de produção, “pistas da elaboração textual como repetições, paráfrases e correções.<sup>28</sup>” (Fonseca, 2004, p. 129). Por meio da correção<sup>29</sup>, o falante anula, total ou parcialmente, a formulação anterior. Assim no turno 16 da COI-A.

16.Vasco: e eu eu **penso** eh eh. O que mais **pensei** que ninguém dizia.

O Vasco pensa que ninguém dizia que todos estávamos esquisitos, porque ele lembra-se que já pensava isso antes e então usa o Pretérito Perfeito do Indicativo. O Vasco reformula a sua fala que visa corrigir seus “erros”. A Barros (1993) chama a atenção para o fato de que “O erro deve ser entendido como uma escolha do falante – léxico, sintática, prosódica, de organização textual ou conversacional - já posta no discurso e que, por razões diversas, ele e o seu interlocutor consideram inadequada.” (p.136). Por isso o Vasco corrige “eu penso” em “o que mais pensei”, no intuito de reiterar ideias e facilitar a intercompreensão.

Em geral na parte de interação oral dos alunos, como a maioria dos alunos leu o que tinha preparado antes, iremos focalizar apenas a nossa observação no par 5, sendo eles a única exceção que conversaram mais espontaneamente. Por isso, há mais correções nos seus discursos que visam completar palavras deixadas incompletas. Por exemplo:

Aluno M: Es(sa)... Olha eu tenho um plano que nós podemos eh controlar a nossa casa né? eh eh parti...eh particularmente eh a luz esses tudo eh através de um aparelho.

Aluno L: Mas... Mas não... nana não é necessário. Mas podemos fazer tudo isso... comas... com as mãos. Não vou pagar essa coisa!

---

<sup>28</sup> Sobre procedimentos de reformulação do texto oral, ver Barros (1993).

<sup>29</sup> Os principais marcadores da correção, segundo Barros e Melo (1990) são “a pausa, prolongamento de vogais, repetição, truncamento ou interrupção, expressões verbais estereotipadas, mudança na curva entonacional, aceleração do ritmo.”

O aluno M fez uma auto-correção quando pronunciou a palavra “particularmente”. E o aluno L acrescentou “mãos” e corrigiu “com as” em “com as mãos”, provavelmente porque não tinha a certeza da forma plural de mão.

### 2.3.9. Outros fenómenos discursivos

Nas regências que efetuamos ainda mencionamos outros fenómenos discursivos que também ocorrem frequentemente nas conversas espontâneas. Por exemplo, a síncope da primeira sílaba da palavra (“que ‘tou bem”, em vez de “estou bem”; “olhai”, em vez de “olha aí” COI-A, turno 21). ou o chamado encontro de palavras (como em "Erassim", em vez de "Era assim" (COI-A, turno 11); como em "deveríamos ter um direita\* nossa informação " (COI-B, turno 31) em vez de " deveríamos ter um direito à nossa informação").

No exercício 2.3.4 da segunda regência (ver o Anexo 5, p. 98), chamámos a atenção dos alunos para perceberem o fenómeno de encontro de palavras. Pedimos-lhes para imitarem o que tinham ouvido no áudio. Desta maneira, foram sensibilizados sobre uma dificuldade na compreensão oral da linguagem informal, que é o fato de os falantes nativos não costumarem pronunciar as palavras de forma separada.

E referimos o léxico juvenil (Duarte, 2018, p.180), como o “**bué**” (COI-A, turno 25), palavra que foi importada de África. Mas esta gíria informal é usada atualmente por muitos portugueses e já não está reservada apenas às crianças e adolescentes e o seu uso foi tão insistente e persistente que o termo já está nos dicionários.

25. Vasco: **Bué** difíceis! Difíceis!

Marco Neves em seu *site*<sup>30</sup> fala da origem de bué, “todas as gerações usam palavras novas — algumas desaparecem sem rasto; outras, como «bué», acabam por ficar, pelo menos até os falantes se fartarem.” Por isso, é necessário apresentar aos alunos essa palavra com alta frequência nas conversas dos portugueses.

---

<sup>30</sup> Disponível em <https://certaspalavras.pt/qual-e-a-origem-de-bue/>

Além disso, o termo “bué” aparece frequentemente em conjunto com outra palavra coloquial, constituindo uma expressão fixa: “Bué fixe!”. Significa “Muito bom!”. Entretanto, “muito bom” é um termo neutro, ou seja, pode ser usado em contextos mais variados do que “Bué fixe!”. Na parte de interação oral da segunda regência (Ver o Anexo 3, p.81), observámos que o aluno A conseguiu conversar corretamente com a sua parceira usando a expressão “bué fixe”.

Aluna M: “Então, gostas das tuas férias?”

Aluno A: “Sim. Gosto, é **bué** fixe.”

### **3. Reflexões sobre as Intervenções em sala de aula**

#### **3.1. Uso de glossário e ler e ouvir ao mesmo tempo**

Os alunos foram alertados para o facto de a compreensão do áudio poder ser difícil, pois é uma conversa oral informal. Antes de deixar os alunos ouvirem-na, apresentámos o glossário de palavras desconhecidas. Desta forma, facilitou-se a sua primeira e segunda escuta sem texto. Na segunda unidade didática sobre COI-B, apresentámos o glossário de palavras ou expressões desconhecidas de maneira diferente. Optámos por realizar o exercício 2.1 (Ver o Anexo 5, p.94), que consiste em associar as descrições das palavras/expressões ao seu possível significado, com o mesmo objetivo de levantar e esclarecer o vocabulário desconhecido do áudio.

Nestas duas abordagens diferentes, algumas palavras ou expressões são explicadas através de sinónimos mais simples, por exemplo, a expressão “dar azo a” significa “causar” ou “provocar”. Desta forma, de acordo com Duarte (2011, p.25) os glossários “permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra.”. Na nossa opinião, na próxima vez em que os alunos ouvirem a expressão oral “dar azo a”, irão associá-la automaticamente ao seu sinónimo, contribuindo para alargar o seu repertório de expressões coloquiais.

As propostas de atividades relacionadas com o estudo da língua em aulas de PLE utilizam frequentemente a repetição da audição de conversas orais informais. Conforme Duarte e Carvalho (2018, p.166), “Além de esta abordagem permitir ir compreendendo o texto aos poucos, é mais

motivadora, no sentido em que ao fim de cada tarefa e nova audição, os aprendentes têm a sensação de que estão a compreender mais o texto oral que estão a estudar.”

Depois de passar o vídeo pela segunda vez, na terceira vez de escuta os estudantes puderam ler a transcrição da gravação e ouvi-la ao mesmo tempo. Ao utilizar ambos os sentidos, auditivo e visual, os alunos tiveram acesso a múltiplas formas de processar e compreender a informação. Por isso, tal procedimento facilita a compreensão oral através da leitura, tornando o conteúdo mais acessível. Valentini, Ricketts, Pye e Houston-Price (2018, p.13) sugerem que “Studies of single word learning suggest that new words are more likely to be learned when both their oral and written forms are provided, compared with when only one form is given.” A combinação do áudio e da transcrição possibilita também captar os detalhes, como pausas, ênfases, curva de entoação e até mesmo nuances emocionais presentes na fala, enriquecendo a compreensão global da mensagem transmitida.

Por outro lado, ajuda à autocorreção do aluno. Ouvir o áudio e ler a transcrição ao mesmo tempo permite que ele verifique a sua própria compreensão. Identificar possíveis erros e palavras que não conseguiu ouvir, facilitando a associação entre a pronúncia e a grafia correta. Além disso, eles podem notar a pronúncia e a entonação corretas e aperceberem-se que nas conversas espontâneas, os portugueses não pronunciam todas as palavras de forma clara e pausada, como os professores dizem na aula. Por exemplo, eles dizem "Erassim", em vez de "Era assim" (turno 11) e “Olha””, em vez de “Olha a”” (turno 21).

O acesso à transcrição tem, a nosso ver, uma desvantagem que se relaciona com a avaliação: com efeito é mais difícil avaliar se o aluno sabe realmente a resposta a uma questão de interpretação, porque eles podem encontrar a resposta no texto escrito. Mesmo assim, continuámos a adotar esta abordagem porque acreditamos que, se os alunos fossem expostos a discursos autênticos produzidos pelos falantes pela primeira vez na aula, poderiam perder a motivação e o interesse caso achassem o conteúdo muito difícil. O objetivo principal das nossas intervenções pedagógicas é fazer com que os alunos prestem atenção para algumas especificidades fonéticas, lexicais e pragmático-discursivas,

que geralmente representam desafios na aprendizagem do português europeu, para que possam superá-los através de contacto contínuo com esse material autêntico.

### **3.2. Delimitação da fronteira de palavra, preenchimento de lacunas e exercícios de V ou F**

Devemos notar que, uma das dificuldades encontradas dos alunos de A2 é “distinguir a fronteira de palavra.” (Duarte & Carvalho, 2018, p. 167).

Foi necessário ouvir 3 vezes no total o excerto da COI-A, para confirmação das informações ouvidas e realização do exercício 4 (Ver a Figura 6 abaixo). Este exercício focava a delimitação da fronteira de palavra, sendo uma das dificuldades encontradas dos alunos de A2 (Duarte & Carvalho, 2018). Foram extraídas quatro frases do diálogo em que a fronteira de palavra era pouco clara e foi solicitado aos aprendentes que a identificassem. Contrariamente ao previsto, não foi preciso mais uma vez para o fazer. De seguida, foram indicados três alunos voluntários por turma para o registo de respostas no quadro. Só havia um aluno que errou na quarta frase: o aluno não conseguiu distinguir a fronteira de “um ninho de rato” e escreveu “um ninh\* o deratos\*”. Apesar de já termos explicado o significado da palavra “ninho” no glossário, esta metáfora usada pela Vera não foi compreendida e o estudante não estabeleceu a relação entre esta imagem e o cabelo da Vera. Por outro lado, a Vera enfraquece a sílaba “nho”, e esta foi pronunciada de forma mais fraca ou reduzida em relação às vogais acentuadas. Por isso, alguns alunos só ouvem “o meu cabelo parecia um ni\* de ratos.” O processo de enfraquecimento é um fenómeno muito comum nas conversas informais dos portugueses, em que a vogal átona pode sofrer redução na intensidade, na duração ou na qualidade, tornando os discursos mais fluidos na vida quotidiana.

**Exercício 4 — Ouça três frases do áudio. Depois de as ouvir divida as palavras de cada segmento apresentado abaixo. Siga o exemplo.**

Ex.: (00:34) Foi uma dica da Vera << Foi uma dica da Vera.

a) (00:45) Poderá haver alguns aolharmelancolicamenteparaimagensdoseupassado <<

---

b) (01:13) Um passado que parecia fazer sentido na altura,

até ao momento em que o revemos depois de anos. <<

Um passado que parecia fazer sentido na altura,

---

c) (01:51) O meu cabelo parecia um ninho de ratos <<

---

### **Figura 6: O exercício 4 – delimitação da fronteira de palavra**

Devemos salientar que, ao ensinar a variante europeia, conforme indicam os documentos oficiais do Ministério da Educação português (2008) no que se refere ao ensino do português como língua não materna, é importante observar algumas particularidades específicas. (Duarte, 2015, p.60)

[...] contrariamente àquilo que acontece com línguas como o espanhol ou o italiano, e com o português do Brasil, o português europeu contemporâneo caracteriza-se por um enfraquecimento das vogais átonas, o que o torna, na sua modalidade oral, bastante difícil de descodificar por falantes não nativos. Uma velocidade de elocução alta acentua este fenómeno, motivando processos fonológicos como supressões, assimilações e metáteses, que afastam bastante o formato de uma palavra ou de uma sequência fónica da sua representação gráfica.

Por isso, é fundamental prestar particular atenção para a componente oral, principalmente para a compreensão, dentro da sala de aula. É importante salientar que, devido ao fato de as vogais átonas no Português do Brasil (PB) serem mais audíveis em comparação ao Português Europeu (PE), a compreensão oral do PB é geralmente mais acessível para estudantes estrangeiros do que o PE.

Além da última frase do exercício 4 na primeira regência (Ver a Figura 6), os aprendentes realizaram em outros casos com sucesso. Estamos em crer que tal sucesso se deve ao facto de os

aprendentes terem contactado com as palavras escritas ou talvez já o tenham visto no glossário antes.

Fizemos a mesma atividade em torno da COI-B (Ver o anexo 5, exercício 2.2, p.95). Combinámos o preenchimento de espaços com a divisão dos segmentos de palavras. Relativamente ao exercício de delimitação de fronteira, apercebemo-nos de que alguns aprendentes dessa turma não tinham uma clara perceção de fronteira de palavra “sem sequer” por “sem se quer” e “antes de ela se aperceber que” por “antes de ela se a perceber que”.

Esta abordagem visa abordar certos fenómenos fonéticos que surgem na conversação oral informal. Os alunos foram previamente expostos aos desafios que iriam encontrar na aprendizagem do PE. No entanto, Duarte e Carvalho (2018, p.168) sugerem que “No futuro, consideramos produtiva a hipótese de fazer os aprendentes ouvir segmentos extraídos de um diálogo, mas, em vez de terem de identificar a fronteira de palavra a partir do registo escrito, solicitar que registem o que ouvem e só depois tentem identificar a fronteira de palavra.” Como o facto de apresentar o registo escrito facilita demasiado a realização da atividade, também não é uma situação que encontramos na vida real, não se revelando uma atividade de treino da compreensão oral muito produtiva.

Após a correção do exercício, passou-se à realização do exercício 5 e 6 (Ver o Anexo 4, p.87-88) que incluíam dois exercícios fechados de tipologia diferente: o preenchimento de lacunas e o exercício Verdadeiro ou Falso (V/F), sobre o conteúdo global do texto. No ponto c). do exercício 5, usam-se todas as palavras no Pretérito Imperfeito do Indicativo, proporcionando aos alunos uma visão rápida sobre o seu uso dele na linguagem informal que envolve principalmente a descrição de um estado ou uma característica no passado. Além disso, a partir do ponto c). os alunos observaram que o Nuno diz "Erassim", em vez de "Era assim" (COI-A, turno 11) Como já referimos, o chamado encontro de palavras é muito frequente nas conversas espontâneas.

Relativamente ao mesmo tipo de exercício de preenchimento na segunda intervenção, (Ver o Anexo 5, exercício 2.2.1, p.95) os 4 espaços em brancos escolhidos são constituídos por 4 classes de palavras: Adjetivo (1), Advérbio (1), Verbo (1) e Nome (1). Desta forma, o exercício desenvolve



também a competência lexical dos alunos no nível A2, pois ela está sempre relacionada com outras competências, incluindo a competência comunicativa.

O objetivo do exercício 6 (V ou F) da primeira intervenção (Ver o Anexo 4, p.87-88) é examinar a compreensão da ideia geral do áudio. No geral, os alunos conseguiram capturar as palavras como “isso mesmo, exatamente, exato.” o que lhes permitiu identificar a posição do interlocutor: se ele concorda ou não com as opiniões dos outros. No entanto, na primeira intervenção pedagógica, foi difícil perceber para esta turma, o significado do marcador conversacional “olha aí” e a frase “tava toda a gente mal”.

### **3.3. Leitura de *role-play*, preenchimento de diálogos e interação oral: trabalho em pares ou de grupo**

Depois dos exercícios, deixámos os alunos lerem as transcrições dos áudios. Pedimos a quatro alunos (em relação à COI-B, eram também 4 alunos, pois dividimos o áudio em duas partes na ficha de trabalho, cf. Anexo 5, p. 95-97) que lessem o *role-play* em voz alta, imitando o que ouviram no áudio, incluindo a entoação, as pausas, as hesitações e as formas de pronunciar as palavras, ou seja, de maneira menos pausada do que a habitual. Quando desempenharam estes papéis nas conversas, puderam reconhecer melhor a diferença entre a conversa formal e informal.

No que se refere à última atividade da primeira regência (Ver o Anexo 4, exercício 7, p. 93), trata-se de um exercício de preenchimento de lacunas a partir de um conjunto fechado de expressões que corresponde às expressões informais atestadas e exploradas nas atividades em torno da COI-A. Os alunos deveriam associá-las à situação concreta, permitindo-lhes não apenas familiarizarem-se com o significado dessas expressões fixas, mas também reconhecer algumas características do registo informal. Criámos um cenário que poderia realmente acontecer aos alunos estrangeiros: um problema com o senhorio, como por exemplo o pagamento das despesas de eletricidade e de água. A partir desse tema autêntico, os alunos praticaram como desabafar sobre problemas que encontram

no dia a dia usando as expressões estudadas. Puderam aplicar os conhecimentos adquiridos na prática, estimulando o interesse dos alunos pela aprendizagem das conversas orais informais.

Contudo, este exercício foi realizado de forma pouco satisfatório, o que pôde ser verificado aquando da correção em grande grupo-turma. Como colocámos algumas expressões semelhantes, como “tal” e “não sei quê”; “peraí” e “ora essa”, as respostas poderiam ser várias. Tivemos nessa altura dificuldades em explicar os marcadores conversacionais “vá lá”, “ora essa” e “não sei quê” aos alunos, e pedimos ajuda à professora Catarina e ao professor Carlos na aula. Por isso não foi um exercício muito produtivo. Deveríamos ter reduzido as interjeições ou expressões para só obtermos uma resposta. Como são alunos de níveis baixos que ainda não percebem as nuances, devemos adaptar os exercícios ao seu nível, pois se o *input* não é compreensível, os aprendente ficam confusos.

Ellis (1999) propõe que a solução para garantir uma interação vantajosa para a aquisição é dar o controle do tópico do discurso aos alunos. Neste sentido, um dos desafios do professor é precisamente a criação de situações interativas propícias à aquisição. Uma sugestão de Ellis (2005) é incorporar o trabalho em pequenos grupos em sala de aula, uma vez que quando os aprendentes interagem entre si, há mais probabilidades de ocorrência de um discurso rico, embora se corra também o risco “excessive use of L1 in monolingual groups” (Ellis, 2005, p.220), atenuando, assim, os benefícios do trabalho colaborativo. Porém, o trabalho de grupo ou em pares poderá ser uma estratégia crucial para desenvolver a competência de produção oral dos alunos mais tímidos, conforme refere Long (2015, p. 325) “essa comunicação protegida tem um valor afetivo<sup>31</sup>, pelo que poderá contribuir positivamente para a autoestima, a autonomia e a motivação dos aprendizes, diminuindo o nível de ansiedade e o stress comunicativo.” (Santo, 2018, p.1006)

Portanto, para aproveitar melhor o trabalho em par ou de grupo, optámos por não constituir pares ou grupos monolíngues. Para colocar os alunos de diferente idioma em par ou de grupo, tínhamos consultado as informações das nacionalidades deles e tínhamos os formado antes da aula<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Tradução de Santos, S. (2018), a partir de Long (2015, p.325): “such ‘sheltered’ communication has affective value”.

<sup>32</sup> O número dos alunos da segunda regência era 17. Mudámos a formação que previamente decidimos na própria aula. Por fim, havia ainda dois grupos que puderam comunicar na sua própria língua, o francês e o alemão. Observámos outros grupos a comunicar em inglês, mas só o utilizaram quando as ideias suas foram difíceis de trocar em português. propusemos um tema para 3 elementos no

A atividade foi concretizada de forma satisfatória, e teve sucesso nesta turma, já que as conversas foram mais naturais, e mais desenvolvidas. O marcador conversacional “Então” apresentado na Quadro 2 (Ver o anexo 3, p.81) que se faz acompanhar de um asterisco não foi utilizado adequadamente, levando a crer que a expressão de interjeição “Que + Nome/Adjetivo” e a expressão de concordância são empregues com mais facilidade pelos alunos.

Além de dar a conhecer melhor as palavras e expressões das conversas informais, essa aplicação comunicativa também permite aos alunos verem os resultados tangíveis e compreenderem a utilidade do conhecimento adquirido. Ao colocar em prática o que aprendem e contribuindo para consolidar o entendimento e desenvolver habilidades práticas, impulsiona-os a buscarem mais conhecimento e a melhorarem as várias competências. Assim, o senso de realização que surge a partir da aprendizagem, reforça a motivação intrínseca, criando um ciclo positivo de aprendizagem contínua e independente.

Em resumo, para que os alunos consigam realizar com sucesso os exercícios e atividades propostos, o professor deve antecipar as dificuldades possíveis que os exercícios poderão provocar nas aulas. Nesse sentido, nas propostas didáticas, é essencial combinar a criatividade com a viabilidade, buscando encontrar um equilíbrio entre a inovação pedagógica e a praticidade de aplicação.

---

caso de o número dos alunos ser o ímpar. (Ver o anexo 5, exercício 3, Tema 7, p.101). Na aula, devido a um mal-entendido, havia 2 grupos de alunos que fizeram o Tema 4. O tema 6 não foi discutido. O Tema 2 também foi falado por 2 grupos.

## Conclusão

Ao longo deste trabalho argumentámos em prol da Conversa Oral Informal no nível A2 como material didático para o desenvolvimento da interação oral. Por meio desta abordagem teórico-prática, apresentamos as seguintes respostas às questões orientadoras na introdução.

Em níveis iniciais de ensino-aprendizagem, é possível usar com sucesso documentos áudios autênticos, mais especificamente excertos de rádio. A nosso ver, este material autêntico, porém semi-planeado, mantém as características da oralidade, incorpora também a estruturação da escrita, sendo, deste modo, pertinente utilizá-lo no nível A2 para se familiarizar os alunos com as características das conversas espontâneas.

Optamos também pelo uso de interjeições, de marcadores conversacionais e outros fenómenos discursivos nas aulas de nível A2, pois são elementos frequentes e essenciais nas conversas orais informais. Reconhecemos que alguns registros informais podem apresentar dificuldades para os alunos nesta fase inicial de aprendizagem, como “vá lá” ou “ora essa” nas nossas regências. No entanto, consideramos importante expô-los a essas expressões orais para se familiarizarem com o uso autêntico da língua e prepará-los para situações reais. Quando os alunos sabem o significado dessas expressões fixas, sentem-se confiantes pondo em prática os seus conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa e, de certo modo, aproximando-se do falante nativo. Portanto, a utilização deste material autêntico proporciona prazer e senso de realização.

Podemos observar com base no desempenho dos alunos na interação oral, que quando os alunos conseguem exprimir-se com fluência, fazem-no com mais gestos ou entoam mais, isto é, são capazes de imitar a forma como os falantes nativos conversam. Essa é a abordagem que adotamos para encorajá-los a interagir, seja com seus colegas dentro de sala de aula, seja com falantes nativos dentro da comunidade portuguesa. A interação oral possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos explícito e implícito para uma comunicação efetiva, fluente e adequada.

Eis alguns aspetos da interação oral que os alunos desenvolveram para constituir uma conversação simétrica:

- a) Cobrem mais tópicos conversacionais nos diálogos: quanto mais tópicos ou subtópicos são abordados, maior é a riqueza do conteúdo e, conseqüentemente a conversação, dura mais tempo;
- b) Usam marcadores conversacionais para (*Certo?, Não é?; Exatamente, Isso; olha; então; pá; tipo; pronto, etc.*); Usam expressões de concordância (*Claro que sim; Sim, tens razão.; É isso!, etc.*); e Usam de interjeições ou de expressões interjetivas, contribuindo para ambos os interlocutores desenvolverem o tópico conversacional;
- c) Apercebem-se que é comum na conversa ocorrerem pausas, indicações de hesitação ou erros de produção. Podem envolver uma autocorreção para reformular as ideias.

A nosso ver, podemos comparar a conversação simétrica a um jogo de *ping-pong*: um jogador acerta na bola e o outro devolve-a, sem deixar a bola sair da mesa. No jogo da linguagem, todos têm a mesma liberdade e oportunidade de falar.

Enquanto professores de L2/LE, as nossas propostas pedagógicas têm como objetivo central oferecer oportunidades aos alunos, em ambiente controlado, para promover o desenvolvimento de competências linguística, sociolinguística, pragmática e intercultural. Portanto, criar situações interativas propícias à aquisição da língua constitui um grande desafio para os professores.

A partir da nossa experiência nas regências, apercebemo-nos de que a interação entre o professor e aluno também é um aspecto crucial nas aulas de PLE. A falta de interação com os alunos provoca distrações e desmotivação no processo de aprendizagem. Caso o professor sempre responda em vez dos alunos, a turma ficará presa num ciclo vicioso de aprendizagem ineficaz. Por exemplo, nas nossas regências deveríamos ter dado mais tempo para os alunos responderem e poderíamos ter dito aos alunos para lerem o exemplo do “bué”, ou com a ajuda de uma imagem, deveríamos ter pedido aos alunos para adivinharem o significado de “copo meio cheio”. Sem interações com os alunos, a participação deles na aula diminuirá, resultando na perda de entusiasmo e afastando-se do nosso objetivo de desenvolver a capacidade de interação oral.

Este trabalho apresenta óbvias limitações. No entanto, propomos um caminho que consideramos válido, para que o aluno consiga desenvolver a sua interação oral, utilizando as conversas informais de rádio como documentos áudios autênticos, contribuindo assim, para interagir de forma espontânea, correta e adequada em situações reais.

Esperamos que, partindo desta reflexão, surjam mais propostas didáticas que valorizem no futuro o gênero Conversa Oral Informal em níveis iniciais de PLE.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: que competências?. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 450-458). Porto: Porto Editora,
- Alves, A. (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.
- Barros, D., & Melo, Z. (1990). Procedimentos e funções da correção na conversação. In: Preti, D. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. vol. IV Estudos - São Paulo: T.A Queiroz/FAPESP.
- Barros, D. (1993). Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 129-155.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A. (2013). *Multi-competence and second language assessment*. *Language Assessment Quarterly*, 10, 2, 219-235.
- Candido, A. (2003). *A vida ao rés-do-chão. Para gostar de ler: crônicas*. Vol. 5. São Paulo: Ática. 89-99.
- Clark, H. (2014). Spontaneous discourse. In M. Goldrick, V. Ferreira, & M. Miozzo, *The Oxford handbook of language production* (pp. 292-307). Oxford: Oxford University Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Acedido 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)
- Couto, L. (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*. (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/124652>.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2013). *Gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon.
- Dasgal, M. e Katriel, T. (1982) Digressions: a study in conversational coherence. In: Petőfi, J. *Text vs sentence*. vol. 29, 76-95. Hamburg: Buske.

- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE. Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Acedido de: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.
- Duarte, Inês (2011). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da educação. Acedido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf).
- 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. (2018). A ausência de uma gramática de usos em português europeu: subsídios para a sua construção. In Neves, M., & Barros, D. (Org.), *A gramática e seu interfaceamento com os campos de atuação na comunidade* (pp.169-186). São Paulo: Cultura Acadêmica
- Duarte, I., & Carvalho, A. (2017). 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. (2018). 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.
- Eggs, S. (1990). *Keeping the conversation going: a systemic-functional analysis of conversational structure in casual sustained talk* (dissertação de doutoramento). Sydney: University of Sydney. Acedido de: <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/1003>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2005). *Principles of instructed language learning*. *System*, 33 (2), 209-224.
- Fávaro, L. (1993). O tópico conversacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 33-54.
- Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78, 674-681.



- Figueiredo, O. (2010). A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais. *Limite. Revista De Estudios Portugueses Y De La Lusofonia*, 4, 167-180. Acedido de <https://publicaciones.unex.es/index.php/limite/article/view/1431>
- Fonseca, M. (2004). Procedimentos de reformulação do texto oral. *Revista do Gelne*. v. 6, n. 1/2, 127–140.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. (p.63-69) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galembeck, P., Silva, L. & Rosa, M. (1990). O turno conversacional. In: Preti, D. e Urbano, H. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Vol. IV - Estudos*. São Paulo: T. A. Queiroz/Fapesp.
- Galembeck, P. (1993). O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 4ª Edição. São Paulo: FFLCH/USP, 55-79.
- Galembeck, P., & Carvalho, K. (2010). *Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP) Intercâmbio*, 6. Acedido de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4100>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. Acedido de doi:10.1017/S0261444807004144.
- Goffman, E. (1963). *Behaviour in public places*. New York: The Free Press.
- Gonçalves, A. (2016). Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 17(2), 275-300. <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n2.323>
- 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.
- Guermendi, M. (2016). *Interação no Ensino de Língua Espanhola: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro Cercañía Joven*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos).
- Heide, A., & Stilborne, L. (2000). *Guia do professor para a Internet: Completo e fácil*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Johnen, T. (2012). La représentation écrite de l’oral dans des méthodes de Portugais Langue Étrangère. In: CARREIRA, M. H. (Org.). *Les rapports entre l’oral et l’écrit dans les langues romanes*. Paris: Université Paris 8, Vincennes, Saint Denis, 307-328.
- Keller, J. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26–34.

- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In Alatis, J. E. (Ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press. Google Scholar
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford.
- Lemes, H. (2017). *Português pela Rádio*. Portugal: Editora Lidel.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In: Gass, S., & Madden, C. (Orgs.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, 377-393.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, C. & Bhatia, T. (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. UK: Willey Blackwell.
- Lopes, A. (2011). Atos de fala e ensino do português como língua materna: algumas reflexões. In: Duarte, I., & Figueiredo, O. (org.) *Português, Língua e Ensino* (pp. 223-245). Porto: Universidade do Porto.
- Mackey A., Gass S., McDonough K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471–497.
- Marcuschi, L. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- Marcuschi, L. (1989) *O processo inferencial na compreensão de textos*. (Tese de doutoramento, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife).
- McDonough K. (2007). Interactional feedback and the emergence of simple past activity verbs in L2. English. In Mackey A. (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 323–338). Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, M. (1984). *Conversation: How talk is organized (SAGE Series in Interpersonal Communication)*. Calif:Sage.
- Ministério da educação. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Acedido de <<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=53>>.
- Moço, M., & Mata, I. (2015). O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Via Atlântica*, 1(28), 45-54. Acedido de <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98622>.
- Morais, A. (2004). "... E pronto" - estratégias discursivo-pragmáticas de encerramento em enunciados narrativos produzidos em situação de interação oral. In Duarte I. & Leiria I. (org.) *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 721-735. Acedido de: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2004-58.pdf>.

- Neves, F. (2020). A Evolução da Rádio em Portugal: Um estudo de caso sobre a Rádio Comercial (“Sempre No Ar, Sempre Consigo”). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 01, Vol. 09, pp. 137-171. Acedido de [nucleodoconhecimento.com.br/comunicacao/evolucao-da-radio](http://nucleodoconhecimento.com.br/comunicacao/evolucao-da-radio)
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43–72). New York: Academic Press.
- Oliveira, F. (2006). *Uma leitura sociointeracionista do gênero de texto piada na oralidade*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió).
- Oliveira e Paiva (2014). *Aquisição de segunda língua*. (1ª.Ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Pemberton, L., Fallahkhalil, S., & Masthoff, J. (2004). Towards a theoretical framework for informal language learning via interactive television. In D. Kinshuk, G. Sampson, & P. Isaias, (Eds.), *Cognition and exploratory learning in the digital age (CELDA 2004)*, pp. 27-34. Lisbon, Portugal: IADIS Press.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10, 52–79.
- Pinto, M. (2009). The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process. *A linguagem ao vivo*. 211-226. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reinders, H., Lai, C., & Sundqvist, P. (2022). *The Routledge Handbook of Language Teaching and Learning beyond the classroom*. 1ª Edição. Thames: Routledge.
- Rodrigues, Â. (1993). Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 4ª Edição. São Paulo: FFLCH/USP, 13-31.
- Rogers, A. (2004). *Nonformal Education: flexible schooling or participatory education*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Sacks, A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735. Acedido de <https://doi.org/10.2307/412243>
- Santos, S. (2018). A competência oral: uma abordagem por tarefas (Oral competence: a task-based approach). *Revista Domínios de Linguagem*, 12 (2): 1000-1020. Acedido de DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-11>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23(1), 1–7. Acedido de <https://doi.org/10125/44666>

- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistics Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *TESL-EJ* 1(2). Acedido de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 20(3). 331-342.
- Urbano, H. (2003). Marcadores conversacionais. In Preti, D.(org.). *Análise de textos orais*. 4ª Edição. São Paulo: FFLCH/USP, 81-101.
- Valentini, A., Ricketts, J., Pye, R., & Houston-Price, C. (2018). Listening while reading promotes word learning from stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 10-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.022>
- Ventola, E. (1979). The structure of casual conversation in English. *Journal of Pragmatics*, 3, 267-298.
- Vieira, J. (2013). *Radiomorphosis: Rádio Tendências e Perspectivas in A Sociedade dos Ecrãs*. Lisboa: Tinta da China.

## Anexo 1 - Transcrição de COI-A<sup>33</sup>

(Música: Estas são as minhas coisas favoritas. Apanhar sol, beber cerveja com batatas fritas, ver gente a cair também a rir, as chuvas de verão, o abraço do meu cão. Estas são as minhas coisas favoritas. Pois são.)

1. Nuno: Hoje, ver fotografias antigas e perceber que se está melhor agora.
2. Vasco: hahahaha Isto é muito específico!
3. Vera: Ohhhh isto é tão bom! É tão bom!
4. Nuno: É específico. Foi uma dica da Vera. Ehhh. Ainda aquele primeiro *brainstrom* que nós tivemos. Esse *brainstrom* gerou uma lista gigantesca de coisas.
5. Pedro: eh eh uma list.
6. Vera: Muito comprida.
7. Nuno: Sim sim sim sim. Isto pode não ser uma experiência partilhada por todos os ouvintes. Poderá haver alguns a olhar melancolicamente para imagens do seu passado, e a suspirar como estavam tão bem naquela altura, mas, vejam o copo meio cheio. Tinham menos sabedoria e conhecimento e ter mais sabedoria e conhecimento... acabam por ser *sexy*... ou não.
8. Vasco e Vera: Hahahaha
9. Nuno: Estou a tentar servir o copo meio cheio, malta. ehhh mas vá lá, eu acho que todos temos um passado esquisito.
10. Vera: hum hum.
11. Nuno: Há sempre nem que seja uma fotografia esquisita dos tempos da juventude. Um passado que parecia fazer sentido na altura, até ao momento em que o revemos depois de anos. E constatamos coisas do género, mas (es)pera. *Eu usava o cabelo assim?! Ou eu usava óculos assim?! Ou eu vestia-me assim?! Ou de uma forma mais lata, eu era assim?!*
12. Vera e Pedro: hahahaha. Sim sim.
13. Vera: Mesmo!
14. Nuno: Eu eu dou por mim a fazer continuamente este tipo de observação.
15. Vera: ah sim.
16. Vasco: e eu eu penso eh eh. O que mais pensei que ninguém dizia.
17. Nuno: Sim hahaha. Exato!
18. Vera: Exatamente!
19. Nuno: Porque as pessoas (es)tavam iguais?!
20. Vera: As pessoas gostavam, era moda.
21. Pedro: Não não havia um amigo que me dissesse. Olha, olha aí olha aí.
22. Nuno: Olha, tava toda a gente mal.
23. Vasco: Então estavas de risco ao meio.
24. Nuno: Tava toda a gente mal! Tava toda a gente mal!
25. Vasco: Bué difícéis! Díficeis!

---

<sup>33</sup> Quando disponibilizamos aos estudantes a transcrição das conversas orais, fazemo-lo de forma simplificada.

26. Vera: O meu cabelo parecia um ninho de ratos. Um cabelo horrível!
27. Pedro: Meu Deus meu Deus.

## Anexo 2 - Transcrição de COI-B

1. Ricardo: Então, mãe. Como é que tás?
2. Maria: Tou bem, filho.
3. Ricardo: Tá tudo bem?
4. Maria: Está.
5. Ricardo: Olha, eu ia falar contigo um bocado... sobre as empresas... usarem algoritmos e ... e as nossas informações para nos fazerem publicidades personalizadas para nos venderem produtos. Queria saber o que é que achavas desse, desse assunto?
6. Maria: Olha, acho que é uma violação da nossa privacidade.
7. Ricardo: humm.
8. Maria: Acho que tentam manipular... aquilo que nós vamos comprar.
9. Ricardo: humm.
10. Maria: E acho que o acesso à nossa base de dados, é um...é é perigoso... é perigoso, porque... dá dá informação a vários tipos de entidades e de pessoas...
11. Ricardo: Emm emm...
12. Maria: eh e pode em última análise dar azo até a roubos e falcatuas.
13. Ricardo: hum hum. Pois pois, porque isto não é uma... não é um acordo... não é um acordo, não estamos a entrar em acordo com as empresas. A nossa informação é utilizada sem... nós sabermos para quê que ela está a ser utilizada. Sem sequer sabermos que ela está a ser utilizada, e...
14. Maria: Exatamente, devia haver uma legislação sobre sobre isso. Uma legislação mais apertada sobre isso. Porque no fundo, fazem o que querem e da forma como querem
15. Ricardo: Sim sim sim sim.
16. Maria: E nós ficamos sujeitos ahhh estarmos completamente expostos.
17. Ricardo: Exatamente exatamente. Eu eu acho que já te falei disto, mas... eu contei-te daquela mulher que estava grávida... e que antes de ela se aperceber que estava grávida, já estava a receber anúncios na Internet, e nos sites em aquele dos quais ela frequentava, sobre produtos de bebé, roupas de bebé, coisas, desse tipo.
18. Maria: Isso provavelmente porque, houve fuga de informação, de do estabelecimento de saúde, não sei...
19. Ricardo: Sim sim sim...
20. Maria: Onde ela fez os testes...
21. Ricardo: hum hum.
22. Maria: e e a partir daí, começaram a sair esse tipo de, emmm esse esse tipo de aliciamento.
23. Ricardo: Sim, fogo! Não... eu acho pá... eh eh acho que tens razão... isto em termos de de de legislação, também é preciso de ter cuidado porque podem entrar um bocado na área da censura, este tipo de coisas. É preciso traçar uma linha muito evidente sobre o que é que é a recolha dos nossos dados não autorizada, e e pronto, e práticas que podem ser feitas com a nossa informação.
24. Maria: Exatamente, porque é muito diferente a censura, é muito diferente de da restrição.

25. Ricardo: Hum hum.
26. Maria: Daquilo que é, que são os nossos dados, e aos quais alguma entidade poderá aceder...
27. Ricardo: Sim sim.
28. Maria: Porque são dados, nossos são, dados privados, e que não não faz sentido nenhum...
29. Ricardo: Sim sim sim.
30. Maria: Saírem da nossa esfera jurídica.
31. Ricardo: Sim, pois, eh tipo no fundo, devíamos ter um direito à nossa informação, e um direito a sermos informados sobre para que é que estão a ser a utilizados os nossos dados, o direito aos dados, não é?
32. Maria: e o direito à nossa privacidade.
33. Ricardo: Ora, nem mais nem mais. Pronto obrigada era para falar. Era só isso.
34. Maria: De nada.



**Anexo 3 - Quadro 2.** Expressões utilizadas pelos aprendentes na interação oral da 2ª regência.

Par 1_ Tema 1	<p>Que bom! (2x) Que boa ideia! Que muito trabalhos!*</p> <p>Como tás? Tou bem.</p> <p>Sabes que...?</p> <p>Sim sim! (2x); Claro! Isso mesmo! Pois.</p> <p>Olha</p> <p>Ah</p> <p>Tou preparado.</p> <p>Oh meu deus!</p>
Par 2_ Tema 2	<p>Que bom!</p> <p>Olha</p> <p>Então</p> <p>Exato!</p> <p>Pronto</p>
Par 3_ Tema 2	<p>Que bom!</p> <p>Sim sim sim (2x); É verdade! Tens razão.</p> <p>Exatamente! Claro que sim! Claro!</p> <p>Mas sabes ...?</p> <p>Então*</p> <p>Pá</p> <p>Bué chato.</p>
Par 4_ Tema 3	<p>Que coincidência! Que vergonha!</p> <p>Tá tudo bem?</p> <p>tou</p> <p>Opa!</p> <p>Ah! (3x)</p> <p>É isso! Claro que sim</p> <p>Então (2x)</p> <p>Bué fixe! Muito fixe!</p> <p>Olha</p> <p>Parabéns!</p> <p>Bom trabalho!</p>
Par 5_ Tema 4	<p>Oh não!</p> <p>Vá lá!</p> <p>tipo</p> <p>olha (2x)</p>
Par 6_ Tema 4	<p>Tá maluca! Tou pensando... Tá bom</p> <p>Claro que não.</p>
Par 7_ Tema 5	<p>Sabes? Concordas?</p>

	Claro que sim; é verdade. Sim, tens razão. Oh Estou farto disso*.
Grupo_ Tema 7	Que chatice! Malta; Tá tudo bem? Puxa! Basta! Meu deus! Não sei quê

## Anexo 4 – Ficha de Trabalho da 1ª Regência<sup>34</sup>

### AULA 15

Curso Semestral de Português para Estrangeiros

Nível A2.1/A2.2

Professora estagiária: Zhang Xiwen (Fabiana)

**1. Veja atentamente o vídeo. Vai ouvir 3 vezes. A primeira audição será sem o texto escrito.**

#### O que significa pá<sup>1</sup>

Rapaz: Vamos ali conhecer a associação da juventude?

Diogo: Vamos.

Rapaz: Para mim é o coração do bairro, sabias?

Diogo: É? Sabes que ouvi dizer que eles tinham projetos muito interessantes.

Rapaz: Sim? Claro que sim, pá. E vamos conhecer toda a Cova da Moura, pá?

Diogo: É isso mesmo. Sabes que é engraçado essa coisa do “pá”, hmm é vem de rapaz.

Rapaz: Ah é?

Diogo: É. Em Portugal praticamente quase toda a gente utiliza “pá”. Independentemente da idade ou condição social. Nós até tivemos um presidente da República que se fartava de dizer “pá”. E no Brasil, em vez de “pá”, dizem “né”.

Rapaz: É, é verdade, tens razão.

**Exercício 1 — No texto escrito em cima, encontre as expressões interativas relativamente à:**

a) **Pergunta:**

b) **Incerteza:**

<sup>1</sup> Retirado de <https://ensina.rtp.pt/artigo/pa-um-monossilabo-com-multiplos-sentidos/> (-00:43)

<sup>34</sup> Da ficha de trabalho, retiramos no Anexo só os exercícios relevantes ao nosso estudo. A mesma situação ocorre no Anexo 5.

c) **Concordância:**

1) **Significado de pá**

- Ena pá = muito bem, rapaz

(PT) *Este casaco fica-te muito bem, pá?* = (BR) *Este casaco fica-te muito bem, né?*

2) **Significado de “fartar-se de”**

- i. Causar aborrecimento: estar farto de algum.

✓ *Estou farto de chuva pá!*



- ii. (Coloquial) fazer algo muitas vezes

*O nosso presidente da República fartava-se de dizer “pá”.*

3) **Praticamente** = Quase = Basicamente = Principalmente

*Em Portugal **praticamente** quase toda a gente utiliza “pá”.*

4) **Sujeito Nulo:** Raramente se usa sujeito com circunstâncias bem conhecidas.

- *Vamos conhecer toda a Cova da Moura, pá?* em vez de **Nós** vamos conhecer toda a Cova da Moura, pá?

- *Sabes que ouvir dizer que eles tinham projetos muito interessantes.* Em vez de **Tu** sabes que ouvi dizer que eles tinham projetos muito interessantes.

- Mas quando queremos destacar o sujeito, usa-se o sujeito explícito. **Nós** até tivemos um presidente da República que se fartava de dizer “pá”.

### 3) Como felicitar, propor brinde e formular votos?<sup>3</sup>

#### 3.1. Felicitar

- **ação ou acontecimento**
  - *Bom trabalho!*

---

<sup>3</sup> Retirado de Instituto de Camões [https://www.instituto-camoes.pt/zh/?option=com\\_content&view=article&id=18549](https://www.instituto-camoes.pt/zh/?option=com_content&view=article&id=18549)

- *Boa! /Ótimo!*
- *Os meus parabéns!*
- **aniversário ou outro momento especial**
  - parabéns + por + Nome
  - *(Muitos) Parabéns pela nota/pelo (seu) novo trabalho!*

#### 3.2. Propor brinde/ Brindar

- *Saúde!*
- *Tchin tchin*
- *(Um brinde) Ao Júlio / novo presidente!*

brindar + a

- *Brindo aos meus colegas!*
- *Vamos brindar ao Pedro/a este negócio!*

#### 3.3. Formular votos

bom/boa/bons/boas + Nome (+ prep.)

- *Bom apetite! Boa aula! Bom descanso!*
- *Boa sorte para a apresentação/ na entrevista!*

**em caso de indisposição/ doença/ acidente**

- *As melhores!*

**imperativo**

- *Diverte-te! / Descansa! / Aproveita!*
- *Passe um bom/ótimo dia!*
- *Façam boa viagem!*

### 3. Ouça uma conversa informal de *Rádio Comercial* e responda às questões seguintes. Vai ouvir 3 vezes<sup>4</sup>. (00:26- 01:54)

**Descrição dos participantes:**

- Número de participantes: 4
- Tipo de relação que os une: Colegas de *Rádio Comercial*  
Nuno (M);  
Vasco (M);  
Vera (F);  
Pedro (M)

**🚩 Glossário de palavras desconhecidas**

- Ouvinte: Que ou quem ouve ou faz parte de um auditório.
- Melancolicamente: de modo melancólico = de modo triste.
- Sabedoria: Grande fundo de conhecimentos. Erudição.
- Esquisito: estranho
- Constatar: verificar. Certificar. Comprovar. Atestar.
- Lata: extensivo.  
*De uma forma mais lata:* De uma forma mais vasta, mais alargada.
- Ninho: Lugar em que dormem certos animais.



**Exercício 4 — Ouça três frases do áudio. Depois de as ouvir divida as palavras de cada segmento apresentado abaixo. Siga o exemplo.**

Ex.: (00:34) Foi um adicado Vera << Foi uma dica da Vera.

<sup>4</sup> Retirado do Rádio Comercial: <https://radiocomercial.pt/podcasts/as-minhas-coisas-favoritas/t1/ver-fotografias-antigas-e-perceber-que-se-esta-melhor-agora>

a) (00:45) Poderá haver alguns ao olhar melancolicamente para imagens do seu passado <<

---

b) (01:13) Um passado que parecia fazer sentido na altura,  
até a momento em que o revemos depois de anos. <<

Um passado que parecia fazer sentido na altura,

---

c) (01:51) O meu cabelo parecia um ninho de ratos <<

---

### **Exercício 5 — Complete os espaços.**

- a) Isto pode não ser uma \_\_\_\_\_ partilhada por todos os ouvintes.
- b) Há sempre nem que seja uma \_\_\_\_\_ esquisita dos tempos da \_\_\_\_\_.
- c) Eu \_\_\_\_\_ cabelo assim?! ou eu usava óculos assim?! ou eu \_\_\_\_\_ assim? ou de uma forma mais lata: eu \_\_\_\_\_ assim?!
- d) O meu cabelo parecia um ninho de ratos. Um cabelo \_\_\_\_\_!

### **Exercício 6 – Diga se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).**

#### **Justifique as falsas.**

- a) O Nuno pensa que nem todos têm um passado esquisito.
- b) O Nuno sempre se observa a si próprio.

- c) A Vera não concorda com esta frase dita pelo Vasco, “o que mais pensei que ninguém dizia.”
- d) O Pedro pede aos outros olharem para ele, pois diz “Olha aí, olha aí”.
- e) O Nuno pensa que toda a gente é má porque ninguém nota a mudança dele.

➤ **Transcrição\_ Rádio Comercial | As Minhas Coisas Favoritas - Ver fotografias antigas que se está melhor agora. (00:26- 01:54)**

(Música: Estas são as minhas coisas favoritas. Apanhar sol, beber cerveja com batatas fritas, ver gente a cair também a rir, as chuvas de verão, o abraço do meu cão. Estas são as minhas coisas favoritas. Pois são.)

1. Nuno: Hoje, ver fotografias antigas e perceber que se está melhor agora.
2. Vasco: hahahaha Isto é muito específico!
3. Vera: Ohhhh isto é tão bom! É tão bom!
4. Nuno: É específico. Foi uma dica da Vera. Ehhh. Ainda aquele primeiro *brainstrom* que nós tivemos. Esse *brainstrom* gerou uma lista gigantesca de coisas.
5. Pedro: eh eh uma list.
6. Vera: Muito comprida.



7. Nuno: Sim sim sim sim. Isto pode não ser uma experiência partilhada por todos os ouvintes. Poderá haver alguns a olhar melancolicamente para imagens do seu passado, e a suspirar como estavam tão bem naquela altura, mas, vejam o copo meio cheio. Tinham menos sabedoria e conhecimento e ter mais sabedoria e conhecimento... acabam por ser *sexy...* ou não.
  8. Vasco e Vera: Hahahaha
  9. Nuno: Estou a tentar servir o copo meio cheio, malta. ehhh mas vá lá, eu acho que todos temos um passado esquisito.
  10. Vera: hum hum.
  11. Nuno: Há sempre nem que seja uma fotografia esquisita dos tempos da juventude. Um passado que parecia fazer sentido na altura, até ao momento em que o revemos depois de anos. E constatamos coisas do género, mas (es)pera. *Eu usava o cabelo assim?! Ou eu usava óculos assim?! Ou eu vestia-me assim?! Ou de uma forma mais lata, eu era assim?!*
  12. Vera e Pedro: hahahaha. Sim sim.
  13. Vera: **Mesmo!**
  14. Nuno: Eu eu dou por mim a fazer continuamente este tipo de observação.
  15. Vera: ah sim.
  16. Vasco: e eu eu penso eh eh. O que mais pensei que ninguém dizia.
  17. Nuno: Sim hahaha. **Exato!**
  18. Vera: **Exatamente!**
  19. Nuno: Porque as pessoas (es)tavam iguais?!
  20. Vera: As pessoas gostavam, era moda.
  21. Pedro: Não não havia um amigo que me dissesse. Olha, **olha aí olha aí.**
  22. Nuno: Olha, tava toda a gente mal.
  23. Vasco: Então estavas de risco ao meio.
  24. Nuno: Tava toda a gente mal! Tava toda a gente mal!
-

25. Vasco: **Bué** difíceis! Difíceis!

26. Vera: O meu cabelo parecia um ninho de ratos. Um cabelo horrível!

27. Pedro: Meu deus meu deus.

### ➤ Expressões Utilizadas

#### 1) Interjeição\_ atos expressivos

Uma palavra invariável:

- Traduz os sentimentos, sensações e estado de espírito do falante.
- Pretende agir sobre o interlocutor, levando-o a adotar determinado comportamento.

*Oh!*

*Meu deus!* = Jesus! = Por amor de deus!

Espanto	Ena! Caramba! Uau!
Desculpa	Perdão! Desculpa! Lamento!
Indignação	Oh! Ora essa! Puxa! Fogo!
Advertência	Cuidado! Atenção! Olha! Olha aí!
Medo/Terror	Credo! Ui! Jesus! Ah!
Dor/ Cansaço	Uf! / Ai! Au!
Aplauso	Bravo! Viva! Muito bem!
Estímulo	Força! Coragem! Adiante! Avante! Vamos!
Impaciência	Bolas! Raios!
Silêncio	Xiu! Silêncio! Calado! Basta!



✓ Tão + adjetivo! = Que + adjetivo!

- a) Tão bom! = Que bom!
- b) Tão nojento! = Que nojo!
- c) Tão fofinho! = Que fofinho!

## 2) Como expressar concordância<sup>5</sup>?

As expressões de concordância no áudio:

*Exato. Exatamente. Sim sim. Mesmo.*

Outras são:

- a) Com certeza!
- b) Isso mesmo!
- c) (Isso é) Verdade! Verdade absoluta!
- d) Tem razão!
- e) Concordo.
- f) Acho/ Penso que sim.

## 3) a síncope da sílaba da palavra

- a) (es)pera  
Espera aí << Peraí
- b) (es)tava

➤ Quando os portugueses pedem a alguém para esperar um pouco, o que eles dizem?

## 4) *Bué* significa *muito* em Angola e Portugal.

*Bué fixe!*

---

<sup>5</sup> [https://www.instituto-camoes.pt/zh/?option=com\\_content&view=article&id=18549](https://www.instituto-camoes.pt/zh/?option=com_content&view=article&id=18549)

*Estava bué gente no Jardim do Morro.*

➤ Tente dar um exemplo com “bué”:

5) Expressão idiomática *ver o copo meio cheio* = pensar positivamente;

Antónimo: *ver o copo meio vazio* = pensar negativamente.

✓ *Não é assim tão mau. Tens que ver o copo meio cheio.*



6) Significado de “olha aí”: Vazio\_ início de intervenção: Para captar e manter a atenção do interlocutor.

✓ Olha: Para manter a atenção do outro na conversa.

*Olha vou ao supermercado agora, precisas de alguma coisa?*

7) Palavra para iniciar uma conversa\_ vocativo: Malta! Turma! Pessoal!

✓ *Malta, preciso da vossa ajuda!*

**Exercício 7 – A Ana e a Filipa são amigas e a Ana teve um problema com a sua senhoria. Complete o diálogo seguinte com as expressões corretas:**

que nojo	tal	ora essa	não sei quê	tão fofinha	
bué	vá lá	perai	tá	isso mesmo	exatamente

Filipa: Olá Ana! \_\_\_\_\_<sup>1</sup> tudo bem?

Ana: Alô, Filipa. Tudo mal...

Filipa: Então, mas porquê? O que se passa?

Ana: Oh, é um pouco aborrecido...

Filipa: \_\_\_\_\_<sup>2</sup>, aborrecido ou não sabes que me podes contar!

Ana: Bem, a minha senhoria quer que eu pague as despesas de eletricidade e água de quando eu não estava no Porto!

Filipa: Fogo, \_\_\_\_\_<sup>3</sup> ! Não estiveste fora dois meses?

Ana: \_\_\_\_\_<sup>4</sup> ! E partilho a casa com outras duas meninas.

Filipa: Quem estava na casa nesses meses é que tem de pagar, \_\_\_\_\_<sup>5</sup>!

Ana: \_\_\_\_\_<sup>6</sup> ! E é \_\_\_\_\_<sup>7</sup> estranho que as despesas destes meses são altíssimas... a senhoria disse que é por causa da inflação e \_\_\_\_\_<sup>8</sup> ...

Filipa: \_\_\_\_\_<sup>9</sup>, têm que pedir as faturas para verificar! Quanto é que devem?

Ana: Pois. Ela disse que eu tenho que pagar 150 euros e \_\_\_\_\_<sup>10</sup>.

Filipa: Meu deus! Tens de falar com as fornecedoras das utilidades! Eu posso ir contigo hoje à tarde.

Ana: Oh, sem problema.... Obrigada! És \_\_\_\_\_<sup>11</sup>!

## Anexo 5 - Ficha de Trabalho da 2ª Regência

**Exercício 2 – O Ricardo está a falar com a sua mãe sobre a privacidade de dados. Ouça esta conversa informal e responda às seguintes questões. Vai ouvir o áudio 2 vezes. (- 02:59)**

<b>Descrição dos participantes:</b>	
- Número de participantes:	2
- Tipo de relação que os une:	Familiar (Mãe e filho)
- Idade, profissões e origem	Ricardo: 28 anos; estudante de FLUP; Porto. Maria: 57 anos; advogada; Porto.

**2.1 — Vocabulário Escreva, à frente de cada palavra/ expressão, o número correspondente à definição adequada.**

- |                            |                          |  |
|----------------------------|--------------------------|--|
| a) Algoritmo               | <input type="checkbox"/> | 1. As informações pessoais são usadas e compartilhadas sem o seu conhecimento e autorização. |
| b) Violação da privacidade | <input type="checkbox"/> | 2. Coleção de leis   |
| c) Manipular               | <input type="checkbox"/> | 3. Sequência de etapas ou instruções que um computador segue para realizar uma tarefa.       |
| d) Dar azo a               | <input type="checkbox"/> | 4. Aliciação; ato de aliciar   |
| e) Falcatrua:              | <input type="checkbox"/> | 5. Causar; provocar  |
| f) Legislação:             | <input type="checkbox"/> | 6. Influenciar (alguém), levando-o a atuar de determinada forma específica.                  |
| g) Aliciamento:            | <input type="checkbox"/> | 7. Fraude; Engano  |

**2.2 — Vai ouvir a parte I duas vezes. 1). Complete os espaços em branco e 2). Divida as frases em segmentos de palavras.**

**Parte I:**

1. Ricardo: Então, mãe. Como é que tás?
2. Maria: Tou bem, filho.
3. Ricardo: Tá tudo bem?
4. Maria: Está.
5. Ricardo: Olha, eu ia falar contigo um bocado... sobre as empresas... usarem algoritmos e ... e as nossas informações para nos fazerem publicidades \_\_\_\_\_<sup>1</sup> para nos venderem produtos. Queria saber o que é que achavas desse, desse assunto?
6. Maria: Olha, acho que é uma violação da nossa privacidade.
7. Ricardo: humm.
8. Maria: Acho que tentam manipular... aquilo que nós vamos comprar.
9. Ricardo: humm.
10. Maria: E acho que o acesso à nossa base de dados, é um...é é perigoso... é perigoso, porque... dá dá informação a vários tipos de entidades e de pessoas...
11. Ricardo: Emm emm...
12. Maria: eh e pode em última análise dar azo até a \_\_\_\_\_<sup>2</sup> e falcatruas.
13. Ricardo: hum hum. Pois pois, porque isto não é uma... não é um acordo... não é um acordo, não estamos a entrar em acordo com as empresas. A nossa informação é utilizada sem... nós sabermos para quê que ela está a ser utilizada. Sem se quersabermos que ela está a ser utilizada << \_\_\_\_\_<sup>3</sup>, e...
14. Maria: \_\_\_\_\_<sup>4</sup>, devia haver uma legislação sobre sobre isso. Uma legislação mais apertada sobre isso. Porque no fundo,

fazemoquequeremedaformacomoquerem<< \_\_\_\_\_ 5.

15. Ricardo: Sim sim sim sim.

16. Maria: E nós ficamos sujeitos ahhh estarmos completamente expostos.

17. Ricardo: Exatamente exatamente. Eu eu acho que já te falei disto, mas... eu contei-te daquela mulher que estava grávida... equeantesdeelaseaperceberqueestavagrávida<< \_\_\_\_\_

\_\_\_ 6, já estava a receber anúncios na Internet, e nos sites em aquele dos quais ela \_\_\_\_\_ 7, sobre produtos de bebé, roupas de bebé, coisas, desse tipo.

### 2.3 — Agora vai ouvir a *parte II*, duas vezes

#### 1). Complete os espaços em branco.



#### 2). Encontre todas as expressões orais ou interjeições que já conhece.

#### *Parte II (1:37-2:59)*

18. Maria: Isso provavelmente porque, houve fuga de informação, de do estabelecimento de saúde, não sei...

19. Ricardo: Sim sim sim...

20. Maria: Onde ela fez os testes...

21. Ricardo: hum hum.

22. Maria: e e a partir daí, começaram a sair esse tipo de, emmm esse esse \_\_\_\_\_ 1 de aliciamento.

23. Ricardo: Sim, fogo! Não... eu acho pá... eh eh acho que tens razão... isto em termos de de de legislação, também é preciso de ter cuidado porque podem entrar um bocado na área da



censura, este \_\_\_\_\_<sup>2</sup> de coisas. É preciso traçar uma linha muito evidente sobre o que é que é a recolha dos nossos dados não autorizada, e e pronto, e práticas que podem ser feitas com a nossa informação.

24. Maria: Exatamente, porque é muito diferente a censura, é muito diferente de da restrição.

25. Ricardo: Hum hum.

26. Maria: Daquilo que é, que são os nossos dados, e aos quais alguma entidade poderá aceder...

27. Ricardo: Sim sim.

28. Maria: Porque são dados, nossos são, dados privados, e que não não faz sentido nenhum...

29. Ricardo: Sim sim sim.

30. Maria: Saírem da nossa esfera jurídica.

31. Ricardo: Sim, pois, eh \_\_\_\_\_<sup>3</sup> no fundo, devíamos ter um **direita** nossa informação, e um **direita** sermos informados sobre para que é que estão a ser a utilizados os nossos dados, o direito aos dados, não é?

32. Maria: e o direito à nossa privacidade.

33. Ricardo: Ora, nem mais nem mais. pronto obrigada era para falar. Era só isso.

34. Maria: De nada.

### 3) O que significa “pronto” aqui?

a). (02:08)

Ricardo: É preciso traçar uma linha muito evidente sobre o que é que é a recolha dos nossos dados não autorizada, e e **pronto**, e práticas que podem ser feitas com a nossa informação.

Maria: Exatamente, porque é muito diferente a censura, é muito diferente de da restrição.

b). (02:54)

Ricardo: Ora, nem mais nem mais. **pronto** obrigada era para falar. Era só isso.

Maria: De nada.

**4) Ouça mais uma vez esta frase e imite o que está a ouvir no áudio.**

(02:40) Ricardo: Sim, pois, eh **tipo** no fundo, devíamos ter um **direita** nossa informação, e um **direita** sermos informados sobre para que é que estão a ser utilizados os nossos dados, o direito aos dados, não é?

✓ **Agora, tente dizer a frase seguinte como o Ricardo diz no áudio.**

Mónica: Temos de proteger o nosso direito às opiniões.

Rita: Pois, e também direito à privacidade.

**2.4 – Comentário: Já lhes aconteceu também alguma vez a sugestão de produtos *online*? O que pensam desse algoritmo? É inteligente ou ...?**



**Exercício 3 – Interação oral: Faça um diálogo sobre um dos seguintes tópicos.**

**Divide os alunos em pares.**

- ✓ Tempo de preparação: 20 minutos
- ✓ Tempo de diálogo: 1:30 – 2:30 (em pares)
- ✓ 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<sup>2</sup>;
- 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 “tou”, “tás”, “tá”, “tamos” e “tão” em vez de “estou”, “estás”, “está”, “estamos” e “estão”.




✧ Além destas características, cada aluno deve utilizar adequadamente e obrigatoriamente, pelos menos 4 expressões diferentes dos seguintes grupos:

- a) Então;
- b) Pois; pois é; Exatamente; Exato; Isso mesmo; Tens razão; É verdade; Claro; Claro que sim; sim, sim
- c) Olha;
- d) Tipo;
- e) Não sei quê; tal;
- f) Tão + adjetivo
- g) Que + adjetivo ou nome (por exemplo: Que bom! Que coincidência! Que nojo! etc.)
- h) Bué
- i) Meu deus; Jesus;
- j) Parabéns;

<sup>2</sup> Couto, L. J. M. (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*. P.234.


k) ...Outras expressões referidas na primeira aula de conversa informal...

<b>Tema 1: Festa de aniversário surpresa</b>	<b>Tema 2: Privacidade e segurança de dados</b>
<b>Personagens:</b> Dois amigos do Luís	<b>Personagens:</b> Irmãos
<b>Rita:</b> Quer planejar uma festa de aniversário surpresa para o Luís e convida os amigos em comum.	<b>Irmã:</b> Não gosta muito de publicar as suas fotos no <i>Instagram</i> ou no <i>Facebook</i> .
<b>Pedro:</b> Concorda com esta ideia e quer ajudar na preparação da festa.	<b>Irmão:</b> Não gosta também mas pensa que a sua irmã está a exagerar.

<b>Tema 3: Reencontro</b>	<b>Tema 4: Conselhos para renovar a casa e torná-la mais inteligente</b>
<b>Personagens:</b> Dois antigos colegas da mesma turma da Escola Secundária.	<b>Personagens:</b> Pai e filho
<b>Filipa:</b> Encontrou o Daniel que não vê há 10 anos e convidou-o para jantar juntos em sua casa para conversar sobre todas as novidades.	<b>Filho:</b> Quer controlar a sua casa pela sua voz através dos assistentes (por exemplo, da Apple). Pode comandar as luzes, os estores, o aquecimento e todos os aparelhos ligados às tomadas.
	
<b>Daniel:</b> Não se lembrou exatamente do nome dela, mas está realmente interessado neste	<b>Pai:</b> Não quer fazer isto.

jantar.

<b>Tema 5: O preguiçoso<sup>3</sup></b>	<b>Tema 6: Aumento da renda</b>
<b>Personagens:</b> Dois colegas do mesmo trabalho de grupo com o Luís	<b>Personagens:</b> Dois amigos
<b>Daniel:</b> tem de fazer um trabalho de grupo com o Paulo e o Luís, mas o Luís decide não aparecer sem avisar. O Daniel fica zangado e queixa-se muito ao Paulo.	<b>Filipe:</b> é caloiro da FLUP, e arrendou um quarto perto da faculdade em 2022, mas a senhoria vai aumentar a renda de 320 euros para 400 euros no próximo mês. Não sabia o que fazer porque não assinou um contrato com a senhoria.
<b>Paulo:</b> Pensa que o mais importante é começar a trabalhar e depois explicar a situação ao professor.	<b>Ana:</b> Ficou muito furiosa por ouvir isso e dá-lhe algumas sugestões para resolver o problema.

<b>Tema 7: Professora estagiária no ginásio</b>
<b>Personagens:</b> Três sócias que acabaram de terminar uma aula de RPM da professora estagiária Luísa no ginásio.

<b>Maria:</b> Não gostou nada da aula da professora estagiária. Pensa que foi demasiada cansativa.
<b>Bárbara:</b> Gostou da aula, e pensa que foi boa e dinâmica.

<sup>3</sup> Idem. P.249.

**Inês:** Não concorda com o sócio A nem com o sócio B. Pensa que devem dar alguns conselhos à professora Luísa para ela conseguir melhorar as suas aulas depois.