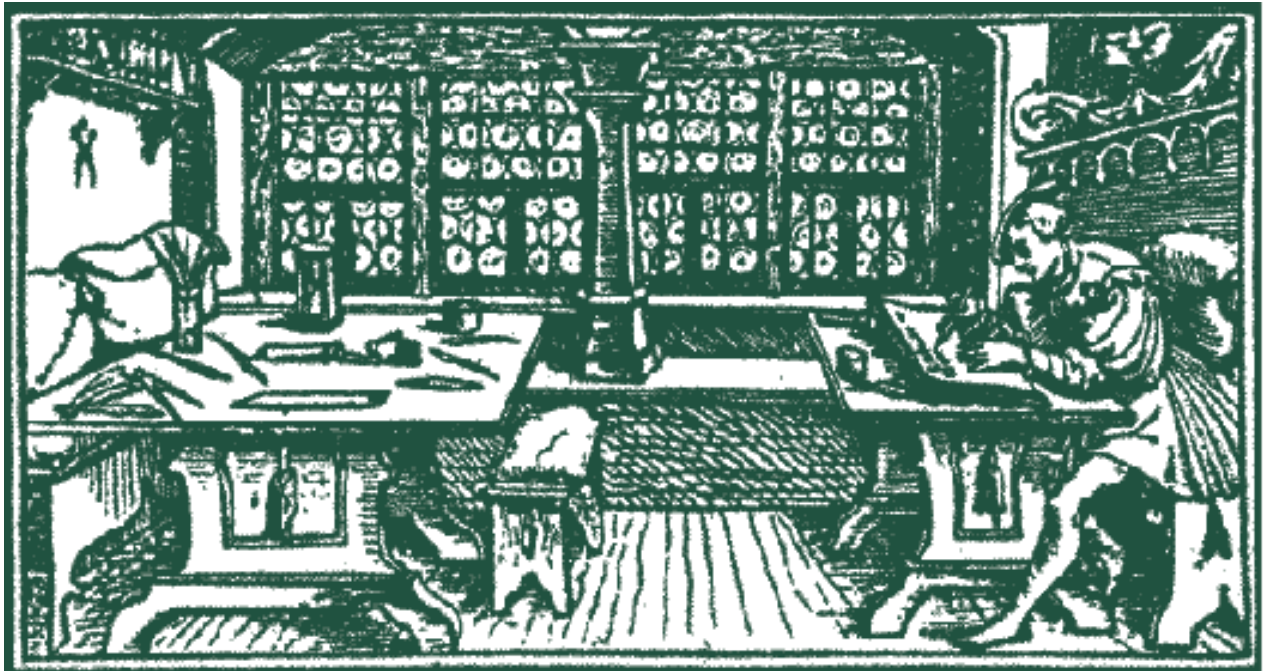




STUDIA UNIVERSITATIS  
BABEȘ-BOLYAI



# PHILOLOGIA

---

2/2018

# STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

SERIES

## PHILOLOGIA

---

**EDITORIAL OFFICE:** 31<sup>st</sup> Horea Street, Cluj-Napoca, Romania, Phone: +40 264 405300

---

### **REFEREES:**

Prof. dr. Ramona BORDEI BOCA, Université de Bourgogne, France  
Prof. dr. Sharon MILLAR, University of Southern Denmark, Odense  
Prof. dr. Gilles BARDY, Aix-Marseille Université, France  
Prof. dr. Rudolph WINDISCH, Universität Rostock, Deutschland  
Prof. dr. Louis BEGIONI, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Italia

### **EDITOR-IN-CHIEF:**

Prof. dr. Corin BRAGA, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

### **SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD:**

Conf. dr. Ștefan GENCĂRĂU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

### **MEMBERS:**

Prof. dr. Rodica LASCU POP, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania  
Prof. dr. Prof. dr. Jean Michel GOUVARD, Université de Bordeaux 3, France  
Prof. dr. Sanda TOMESCU BACIU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania  
Prof. dr. Sophie SAFFI, Aix-Marseille Université, France

### **TRANSLATORS:**

Annamaria STAN, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania  
Ioana NAN, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania



YEAR  
MONTH  
ISSUE

Volume 63 (LXIII) 2018  
JUNE  
2

**S T U D I A**  
**UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI**  
**PHILOLOGIA**  
**2**

---

**Desktop Editing Office:** 51<sup>st</sup> B.P. Hasdeu, Cluj-Napoca, Romania, Phone + 40 264-40.53.52

---

**SUMAR - SOMMAIRE - CONTENTS – INHALT**

**ORAL 2016 : LANGUES ROMANES. CORPUS, GENRES, NIVEAUX D'ANALYSE**

*Issue Coordinator: Liana Pop, Veronica Manole, Ana Zisman*

|  |    |
|--|----|
| LIANA POP, Présentation .....  | 7  |
| ECATERINA BULEA BRONCKART, Pour une approche sémiologique de l'oral:<br>illustrations à partir des « figures d'action » * <i>For a Semiological Approach of the<br/>Oral: Illustrations from "Action Figures" * Pentru o abordare semiologică a<br/>discursului oral: ilustrări ale „figurilor de acțiune”</i> ..... | 13 |
| ANTOINE AUCLIN, Phonogenres. Annotations, outils, conservation: what else? *<br><i>Phonogenres. Annotations, Tools, Long-Term Maintenance: What Else? * Fonogenuri.<br/>Adnotări, instrumente, conservare: what else?.....</i>   | 33 |
| RADA BOGDAN, TV Infotainment - A Case Study: <i>Romania de la A la Z * Infotainment<br/>televizat, un studiu de caz: Romania de la A la Z.....</i>   | 45 |
| PIOTR PŁOCHARZ, L'oralité des textes de l'administration du Haut Moyen Âge *<br><i>Oral Tradition of Administrative Texts in the Early Middle Ages * Tradiție orală în<br/>texte administrative ale Evului Mediu timpuriu.....</i>   | 61 |

- MARCO STEFANELLI, Alteraciones gráficas y representación fonológica en una colección de cantos populares españoles \* *Graphemic Alterations and Phonemic Representation in a Spanish Folk Songs Collection* \* *Schimbări grafemice și reprezentări fonemice într-o culegere de cântece populare spaniole*..... 71
- CINTHIA MELI, Le sermon comme source de langue orale: typologie, méthodologie et hypothèses \* *Sermon as a Source on Oral Language: Typology, Methodology and Hypotheses* \* *Omilia ca sursă pentru limbajul oral: tipologie, metodologie și ipoteze*..... 87
- MARIA ALDEA, ANDREEA BUGIAC, Rendre l'oralité au XIX<sup>e</sup> siècle. Étude de cas: *Cărticica năravurilor bune pentru tinerime* [Petit manuel de civilité à l'usage de la jeunesse] (Sibiu, 1819) \* *Rendering Oral Language in the 19th Century. Case Study: A Youth's Guide to Good Habits* \* *Redarea oralității în secolul al XIX-lea. Studiu de caz: Cărticica năravurilor bune pentru tinerime (Sibiu, 1819)* ..... 113
- LIANA POP, Vers une folk-linguistique virtuelle: quel oral, quels genres? \* *Towards an Online Folk Linguistics: what Kind of Spoken Language, what Kind of Genres?* \* *Spre o lingvistică populară în spațiul virtual. Ce fel de oral, ce fel de genuri?*..... 125
- PAULINO FUMO, Indices d'oralité et leur fonctionnement dans des productions écrites en portugais de lycéens mozambicains: étude de cas \* *Oral Markers and their Functions in Portuguese Written Texts of Mozambican Secondary School Students – a Case Study* \* *Mărci ale oralității și funcții ale acestora în texte scrise în limba portugheză de către elevi de liceu mozambicani: studiu de caz*..... 147
- ISABEL MARGARIDA DUARTE, ÂNGELA CARVALHO, Treino da oralidade na aula de ple: uma experiência com conversas orais informais no nível A \* *Spoken Language Training in Portuguese as a Foreign Language Class: an Informal Conversation Experience at Level A* \* *Exersarea oralității în cursurile de portugheză ca limbă străină: un experiment cu conversații informale la nivelul A* ..... 161
- IVANA VUKSANOVIĆ, ANNE GROBET, L'élaboration conceptuelle aux niveaux micro et méso dans les interactions en classe bilingue \* *Construction of Concepts at Micro and Meso Level in Bilingual Classroom Interactions* \* *Elaborarea conceptuală la nivel micro și mezo în interacțiuni din clase bilingve* ..... 171
- ANDA FOURNEL, JEAN-PASCAL SIMON, Actes de parole, actes mentaux et habiletés de pensée au sein des discussions philosophiques avec des enfants \* *Speech Acts, Mental Acts and Thinking Skills in Practices of Philosophy for Children* \* *Acte de vorbire, acte mentale și abilități cognitive în discuții filosofice cu copii* ..... 187
- SANDRA TESTON BONNARD, *Je te raconte pas! vraiment c'est...* des constructions courtes! Entre oral « authentique » et fictionnel, identification de certaines unités langagières \* *Je te raconte pas! vraiment c'est... Short Constructions. Between Authentic and Fictional Spoken Language, Identifying Some Language Units* \* *Je te raconte pas! vraiment c'est... Construcții scurte. Între limba vorbită „autentică” și cea ficțională, despre identificarea unor unități lingvistice* ..... 203

- ANA ZISMAN, *Verbes parenthétiques entre marteau (grammaire) et enclume (pragmatique). Quelques remarques sur une enquête bilingue* \* *Parenthetical Verbs Between the Grammatical Hammer and the pragmatic Anvil: Some Remarks on a Bilingual Inquiry* \* *Verbe parantetice între ciocan (gramatică) și nicovală (pragmatică). Câteva observații despre o anchetă bilingvă*.....225
- MARINA-OLTEA PĂUNESCU, *Alors est-il un marqueur de thématization discursive?* \* *Could alors be a Marker of Discursive Thematization?* \* *Să fie oare alors o marcă de tematizare discursivă?*.....241
- MARIA ALDINA MARQUES, *Les expressions déictiques ai et prai. Registre colloquial, approximation et responsabilisation énonciative* \* *Deictic Expressions aí and prai. Colloquial Register, Hedging and Enunciative Responsibility* \* *Expresiile deictice aí și prai. Registrul colocvial, atenuare și responsabilitate enunțiativă*.....255
- ISABEL MARGARIDA DUARTE, *Marqueurs présentatifs dans des interactions informelles en portugais européen* \* *Presentative Markers in Informal Interactions in European Portuguese* \* *Mărci prezentative în interacțiuni informale în portugheza europeană*..... 269

## COMPTES RENDUS

- Anton Francesco DONI, *I Marmi*, Edizione critica e commento a cura di Carlo Alberto Girotto e Giovanna Rizzarelli Vol. I e II, Florence, Leo S. Olschki editore, 2017, 944 p. (THÉA PICQUET) .....285
- Maria Helena ARAÚJO CARREIRA, Andreea TELETIN (éds.), *La déixis et son expression dans les langues romanes*, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, France, 558 p. (ANA ZISMAN) .....289
- Christian DEGACHE, Sandra GARBARIO (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*, Grenoble, UGA Éditions, coll. « Didaskein », 2017, 417 p. (ALINA PELEA) .....291



## PRÉSENTATION

Ce numéro publie les communications présentées lors du 2<sup>e</sup> colloque destiné à l'oral à l'Université Babeş-Bolyai de Cluj: *Colloque ORAL 2016: langues romanes. Corpus, genres, niveaux d'analyse*, ajoutant au numéro 4/2014 de la revue *Studia* un deuxième consacré à ce sujet.

Le colloque a réuni des participants de plusieurs universités et laboratoires ayant acquis une expérience dans les études sur l'oral: Paris 3, Paris 8, Lyon 2 et ICAR, l'ENS de Lyon, Grenoble, Franche Comté, en France; Genève et Neuchâtel, en Suisse; Porto et Braga, au Portugal; Macerata, en Italie; Maputo, au Mozambique; Bucarest et Cluj, en Roumanie. Le français, le portugais, l'espagnol et l'italien ont été représentés, sur une thématique comprenant, suivant l'appel: *Regards historiques, Regards sur corpus, Nouvelle modélisations et niveaux d'analyse, Oral – registres et médias*. Nos conférenciers invités ont abordé des thématiques particulièrement innovantes: une approche des « figures d'action » dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif (Ecaterina Bulea-Bronckart, Université de Genève); une approche phonétique des genres (Antoine Auchlin, Université de Genève); une approche constructionnelle de certaines unités de l'oral (Sandra Teston-Bonnard, ICAR, École Normale Supérieure, Lyon) et une approche des interactions informelles en portugais européen (Isabel Margarida Duarte, Université de Porto).

Pour la publication de ces travaux, nous avons choisi de répartir les contributions selon, en premier lieu, un grand **axe générique** vu, d'un côté, sous l'angle de **nouvelles catégories** (les *figures d'action*, les *phonogenres* et l'*info-divertissement*) et, d'un autre côté, suivant différents niveaux d'analyse (*micro, méso, macro*) et perspectives (l'oral représenté, diachronie, synchronie). Un deuxième axe est dédié à des expressions à sens procédural (*constructions* et *marqueurs*).

\*

L'émergence de **nouvelles catégories d'analyse** est importante pour toutes les disciplines, et celle proposée par **Ecaterina Bulea-Bronckart** sur un corpus oral est située au croisement de la psychologie, de la didactique et de la linguistique. L'auteure lance un concept original, celui de *figures d'action – configurations signifiantes* (« macro-signes ») de niveau *méso*, qui modéliseraient des types de pratiques sociales. Pour les cas considérés – discours infirmiers sur le thème du « soin » –, plusieurs types de ces figures d'action ont été identifiés: *action occurrence, action événement passé, action expérience, action*



*canonique* et *action définition*; pour chacun de ces cas, démontre l'auteure, un certain contenu thématique serait structuré linguistiquement de façon spécifique. Notons que l'utilité de ces entités a déjà fait ses preuves non seulement d'un point de vue descriptif, mais en égale mesure d'un point de vue formatif, s'avérant des *groupements de ressources langagières* à la disposition de pratiques professionnelles génériques.

**Antoine Auchlin** apporte, de son côté, un classement générique phonétiquement fondé, sur un corpus désormais accessible au public (*C-PhonoGenres*). Son constat est celui que « les genres de parole sont, dans une large mesure, identifiables par leurs seules propriétés prosodiques » (p.34). L'approche vise à fournir des éléments prouvant la manière dont les locuteurs adaptent leur façon de parler aux circonstances, et distingue à ce propos huit situations de parole (*phonogenres*): *discours parlementaire* [ASS] (questions-réponses à l'Assemblée Nationale française), *didactique* [DID], *liturgique* [LIT], *bulletins météo* [MET], *narrations conversationnelles* [NAR], *revue de presse radiophonique* [RPR], *commentaire sportif* [SPO] et *vœux présidentiels du Nouvel An* [VXP]. Sur la plate-forme, la parole du corpus est alignée texte-son (aligneur EasyAlign), annotée grammaticalement (outil DisMo), et peut être consultée, écoutée, téléchargée et filtrée en ligne.

Une troisième contribution, celle de **Rada Bogdan** (Université Babeş-Bolyai de Cluj), décrit l'émergence d'un nouvel hyper-genre médiatique, issu de genres d'information qui, exacerbant la fonction de séduction des médias, s'est mué en ce que l'on appelle actuellement *info-divertissement* (*infotainment*, en anglais). L'analyse se fait sur une émission roumaine qui emprunte un format anglo-saxon, mais qui se remarque et se démarque de ses modèles d'origine, et même de ses avatars roumains, par des particularités régionales. L'analyse est de type séquentiel, vu que, pour démontrer les particularités linguistiques de ce genre hybride, elle veut délimiter dans les transcriptions les étapes informatives des épisodes « non sérieux », destinés à divertir.

L'étude de **l'oral représentée** continue cette grande thématique des genres en un second volet, réunissant les contributions qui se sont intéressées à la **représentation de l'oral** dans différents textes écrits, en diachronie et en synchronie.

Ainsi, un premier article – « L'oralité des textes de l'administration du haut Moyen Âge » – propose une approche diachronique de **Piotr Płocharz** (ICAR, ENS de Lyon) sur les marques de l'oralité latine-romane dans un texte écrit en latin tardif – une charte de vente du 20 avril 739. Le choix de *textes administratifs* est justifié par leur familiarité accrue (ils sont destinés à être lus par les deux parties). L'étude montre les formes d'une écriture latinoforme destinée à rendre une oralité romane émergente (celle de l'italien). Elle le fait en prenant appui sur des structures syntaxiques simples, le lexique peu varié et très concret, certains pléonasmes (improbables dans un écrit plus soigné),

des formes d'adresse et une graphie renseignant sur la transformation déjà effectuée des voyelles et consonnes en roman, par rapport au latin.

Un autre genre est observé par **Marco Stefanelli** (Université Paris 3), avec ses particularités phonétiques sous-tendues par un écrit non standard – *Coplas y cantes flamencos*. Il s'agit d'un complexe de marques phonémiques issues de plusieurs variétés régionales de l'espagnol (général, « Atlantic », Andalous, nord-espagnol), et transcrites avec une orthographe volontairement distorsionnée. L'auteur souligne le caractère subjectif des stratégies dont l'écrit y représente ces phénomènes de l'oral.

L'article de **Cinthia Meli** de l'Université de Neuchâtel porte sur un corpus de *sermons* en français, publiés par des pasteurs réformés entre 1550 et 1750 en Suisse, en France et dans les pays du Refuge, et qui semble rendre compte des particularités diachroniques de l'oral. L'auteure considère le statut (réel ou représenté) des marques d'oralité dans ces sermons transcrits – *écrits après avoir été dits et écrits pour être dits / écrits pour être lus* – comme étant pertinent pour l'étude non seulement de ce genre de discours, mais également pour les « faces » diachroniques de ces « fictions d'oralité ». Ces textes forment un patrimoine religieux et linguistique en égale mesure.

Une autre contribution, de **Maria Aldea** et **Andreea Bugiac** (Université Babeş-Bolyai de Cluj), s'occupe de la représentation de l'oral par les signes de ponctuation en roumain (*Rendre l'oralité au XIX<sup>e</sup> siècle...*). Les deux auteures s'appuient sur des instructions orthographiques du XVIII<sup>e</sup> siècle – signes de ponctuation qui « contribuent à l'orientation de la lecture, ayant pour fonction de rendre ou de transposer la parole, l'oral ou les inflexions de la voix » (p.112). Le corpus du XIX<sup>e</sup> s. pris pour analyse suit effectivement – plus ou moins (d'après cette étude) – les instructions, déjà présentes, sur la façon de montrer les particularités de l'oral à l'écrit. Une vraie théorie procédurale avant la lettre, sur les sens indiciels des signes de ponctuation!

**Liana Pop**, de la même université, observe, cette fois en synchronie, l'oralité de certains *écrits numériques*, plus précisément, celle de l'« oral médié par ordinateur », très difficile à cerner. L'auteure est amenée à conclure que l'on a du mal à classer le numérique comme un mélange réglé d'oral et d'écrit: d'un côté parce que l'« oral » de ces écritures doit être regardé au cas par cas, rendant difficile à reconnaître une stabilisation ou une homogénéité dans la façon de le rendre par écrit; d'un autre côté, parce que l'espace virtuel est trop libre pour pouvoir imposer une standardisation dans la restitution des effets d'oral. Une autre ouverture de cette étude est celle de voir dans les *écrits méta* observés ici l'émergence d'une nouvelle *linguistique populaire*, de type numérique.

Plusieurs approches concernent le **contexte didactique**, avec des genres et des activités enseignantes divers: *productions écrites* (avec leurs traces d'oralité), *perception des particularités de l'oral en langue étrangère*, *co-construction de*

*compétences disciplinaires et linguistiques en langue étrangère et entraînement à des activités de pensée* dans des discussions philosophiques avec les élèves.

Ainsi, la contribution de **Paulino Fumo** (Université de Maputo), continuant la lignée de « l'oral représenté », se propose, pour des écrits didactiques, de répondre aux questions: *Quels indices linguistico-discursifs d'oralité se manifestent dans des productions écrites en portugais de lycéens mozambicains? De quelle manière l'occurrence de ces indices recréateurs de l'oralité participent-ils et collaborent-ils à la construction textuelle?* L'auteur identifie des particularités d'oral telles: la *pluralité de voix*, des *expressions colloquiales / familières*, des *marqueurs d'interlocution*, et observe la *relation entre son et graphie*, avec, plus précisément, des transpositions à l'écrit de phénomènes typiques de l'oral (suppression de syllabes, changement de graphèmes, représentation écrite de sons prononcés). Des cas d'échecs orthographiques seraient ainsi prévisibles, vu que « la transposition, consciente ou inconsciente, de l'expérience de l'oral à l'écrit, qui vient modéliser la pratique de l'écriture à travers les citations, simulations de paroles, interpellations, choix lexico-syntaxiques » doit accepter « les lacunes créées par l'absence du contexte situationnel dans lequel a lieu l'acte d'énonciation » (p.156-157).

Quant à **Isabel Margarida Duarte** et **Ângela Carvalho** de l'Université de Porto, elles proposent une stratégie didactique facilitant la compréhension et la production de l'oral en classe de portugais langue étrangère. Après le constat de difficultés existant chez les étudiants pour reconnaître et rendre des particularité de l'oral en langue étrangère, plusieurs activités dirigées (de compréhension et de production) ont été conçues pour familiariser les apprenants avec la prononciation et le débit de parole chez les locuteurs natifs: *contractions, élisions, marqueurs discursifs typiques, expressions itératives polyfonctionnelles, formules figées des registres informels ou jeunes, métaphores, diminutifs atténuateurs, expressions approximatives, interjections et onomatopées*.

Deux approches plus complexes de l'oral didactique se penchent sur des compétences dépassant le linguistique et visant l'**acquisition de compétences cognitives en interaction**. Ainsi, **Ivana Vuksanović** et **Anne Grobet** de l'Université de Genève observent des stratégies didactiques dans 3 *classes bilingues* où les objectifs disciplinaires sont doublés d'objectifs linguistiques. Les auteures ont choisi 3 cas de difficultés imprévues résolues par des « solutions » différentes: un premier, où l'enseignant recourt à un développement lexical par réseaux conceptuels, amenant ainsi à développer le contenu disciplinaire en même temps que le contenu linguistique; un deuxième, où l'enseignant fait appel à la traduction, sans nuire au contenu conceptuel prévu par la discipline scientifique; enfin, un troisième cas, où l'enseignant centre l'attention des élèves sur le problème linguistique, abandonnant provisoirement les connaissances spécialisées. L'analyse observe les *niveaux micro* et *méso* de ces interactions, plus précisément, les formes linguistiques et les séquences discursives supplémentaires, réparatrices, que les premières peuvent déclencher dans la gestion des difficultés.

Enfin, **Anda Fournel** et **Jean-Pascal Simon** du Laboratoire Lidilem de l'Université de Grenoble entreprennent une recherche sur l'articulation entre les actes de langage et les habiletés de pensée dans les *discussions philosophiques* conduites avec les enfants. Pour la première fois observé d'un point de vue linguistique, ce type de corpus (enregistrements recueillis auprès d'élèves entre 10 et 14 ans) montre des stratégies orales utilisées en classe pour développer chez les enfants des habiletés de pensées. Des *concepts cognitifs* (acte mental, état mental, habileté de pensée) sont mis en relation avec des *concepts interactionnels* (acte de langage, intervention, échange...), et l'analyse identifie les *traces linguistiques* (formes lexicales et grammaticales) des premiers dans le déroulement des discussions. Les auteurs arrivent à élaborer des schémas hiérarchiques pour certaines situations de parole et donnent des configurations concrètes obtenues en classe pour la construction de ces habiletés cognitives.

Un dernier volet du volume regroupe les contributions autour d'un axe **constructions et marqueurs**. Ainsi, la contribution de **Sandra Teston-Bonnard** (ICAR, Université Lyon 2) se situe dans une zone peu explorée, celle de « constructions » émergentes à l'oral, qui, même si elles sont « suspendues » et, donc, malformées grammaticalement (au niveau de la micro-syntaxe), elles s'avèrent efficaces au niveau interactionnel (en macro-syntaxe). Le corpus soumis à l'observation est mixte – textes authentiques et fictionnels. Du côté théorique, l'auteure distingue ces *constructions courtes* – comme elle a choisi de les appeler – d'autres formes inachevées, prouve leurs fonctions discursives-textuelles et montre, sur un corpus de dialogues filmiques, que, par un souci d'effet authentique, ces formes sont reprises aux dialogues spontanés. L'apport de cette étude à la description de l'oral est celui d'identifier une catégorie d'expressions typiques non prises en considération auparavant.

L'étude de **Ana Zisman** (Université Babeş-Bolyai de Cluj) se situe, elle aussi, entre micro et macro-syntaxe (rection forte vs rection faible) et traite de quelques formes verbales pragmatisées dans deux langues et dans deux corpus oraux: CORV, pour le roumain, et C-ORAL ROM pour le français. L'examen se fait, par registre et par personne, sur les verbes français *croire, penser, savoir, imaginer, voir, dire, se souvenir*, et sur leurs équivalents respectifs en roumain: *a crede, a ști, a-și imagina, a vedea, a zice, a-și aminti*, à la forme affirmative et négative. Les résultats de cette minutieuse observation montrent les occurrences favorables à la *parenthétisation* et, par conséquent, à la *pragmatisation*. Les différences morpho-syntaxiques entre le français et le roumain expliquent les différences dans les effets pragmatiques des verbes analysés.

L'analyse effectuée par **Marina Păunescu** (Université de Bucarest) sur les valeurs de *alors* à l'oral est une réinterprétation sémantico-pragmatique de ce marqueur plurivalent. Passant en revue des études qui lui ont déjà été consacrées, l'auteure remet en question certaines solutions, tout en acceptant d'autres, comme le lien que marque *alors* dans les discours dialogaux entre deux situations

distinctes. Dans les contextes monologiques, par contre, le marqueur indiquerait des séquences non homogènes et assurerait non pas la cohésion discursive, mais la cohérence textuelle d'un thème de discours, dans une stratégie que l'auteure appelle *problématisation* (un macro-rapport question – réponse). Tel que formulé par M. Păunescu, le sens procédural de *alors* devient: « L'énonciation de *alors* renvoie donc en premier lieu à la pertinence d'une problématique (Q est le cas), et à travers elle, au passage, opéré en discours, d'un thème à un autre. » (p.244) Ce qui semble rappeler certaines connexions dites « contextuelles » des marqueurs.

Deux articles s'occupent, pour le portugais, de déictiques et d'expressions présentatives. Dans le premier, **Maria Aldina Marques** (CEHUM-ILCH, Université de Minho) analyse en bloc, pour le parler colloquial de Braga, le marqueur *praí* – une expression figée, dérivée de l'amalgame de la préposition *PARA* [pour; à, par] et de l'adverbe de lieu *AÍ* [ $\approx$  y; ici, là]. Dans ce registre de langue, les déictiques effectueraient des délimitations spatiales et temporelles instables, exophoriques et endophoriques, de nature subjective, et passeraient, pour leurs emplois moins déictiques, d'évaluations positives ou négatives (non prise en charge) à des approximations.

Enfin, **Isabel Margarida Duarte** (Université de Porto) clôt ce volume par des réflexions sur *é assim*, un marqueur discursif présentatif, observé dans des *corpus* de discours informels oraux, en portugais européen. Comparant le fonctionnement de ce mot du discours à ceux qui lui correspondraient dans d'autres langues romanes, l'auteure se pose la question ponctuelle de la traduction en portugais de *voilà* ou de *ecco* présentatifs, très présents dans les conversations informelles en français et en italien, alors que l'équivalent normatif *eis* est inexistant en portugais parlé. La bonne solution serait, dit I. M. Duarte, par un autre marqueur – *é assim* – mais qui, étant très polysémique, aurait encore besoin d'une recherche dans plusieurs corpus de portugais oral pour une description efficace de ses sens, parfois inséparables.

La pertinence de toutes les contributions de ce volume pourrait inspirer, d'après nous, des pistes d'observation non seulement à des étudiants en thèse, mais même à des chercheurs déjà consacrés.

\*

Nous remercions tout particulièrement pour leur relecture nos collègues Maria Helena Araújo Carreira, Sibilla Cantarini, Adrian Chircu, Adriana Ciama, Diana Cotrău, Florica Hrubaru, Coman Lupu, Mathieu Mokhtari, Sanda Moraru, Loredana Pungă, Sanda Rîpeanu, Ioana Stoenică, Andreea Teletin, Frédéric Torterat, Maria Țenchea, Camelia Ușurelu, Andra Vasilescu, Daciana Vlad, Rudolf Windisch,

Avril 2018

Liana Pop



## TREINO DA ORALIDADE NA AULA DE PLE: UMA EXPERIÊNCIA COM CONVERSAS ORAIS INFORMAIS NO NÍVEL A

ISABEL MARGARIDA DUARTE<sup>1</sup>, ÂNGELA CARVALHO<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** *Spoken language training in Portuguese as a Foreign Language class: an informal conversation experience at level A.* The starting point of this paper are difficulties in listening in Portuguese as a Foreign/Second Language classes, especially at beginner levels. Using previous research carried out at the MA in Portuguese as Second/ Foreign Language at University of Oporto, we identified some barriers in listening. Difficulties stem either from characteristics of informal conversation or from particularities of European Portuguese. We selected transcribed informal conversations, whose topic is adequate to A level classes. Then we isolated some possible obstacles in understanding informal conversations that we consider feasible for this level of proficiency. To test the hypotheses formulated, a non-real but plausible conversation was produced, using some of the structures taken from the transcriptions of the oral corpus.

**Keywords:** *Portuguese as a foreign language; informal oral conversation; authentic materials; plausible materials; oral comprehension; oral interaction.*

**REZUMAT.** *Exersarea oralității în cursurile de portugheză ca limbă străină: un experiment cu conversații informale la nivelul A.* Punctul de plecare al acestei lucrări îl constituie dificultățile în înțelegerea după ascultare în cadrul cursurilor de portugheză ca limbă străină/nematernă, în special la nivel de începători. Folosind cercetări anterioare făcute în cadrul masteratului Portugheză ca Limbă Nematernă/ Străină de la Universitatea din Porto, am identificat câteva bariere în înțelegerea mesajului oral. Dificultățile au drept origine fie caracteristicile conversației informale, fie trăsături ale portughezei europene. Am selectat transcrieri de conversații informale cu subiecte adecvate cursurilor de

---

<sup>1</sup> **Isabel Margarida DUARTE** é Doutora em Linguística (2000) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde é Professora Associada de Linguística. Áreas de investigação: pragmática, análise do discurso, ensino do Português, linguística contrastiva Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto E-mail: iduarte@letras.up.pt

<sup>2</sup> **Ângela CARVALHO:** licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, realizou o Mestrado em Ensino de PLS/ LE e doutorou-se em Didática de Línguas (FLUP). Nos últimos 10 anos tem vindo a lecionar PLE e a colaborar na formação de professores de PLE. Desde outubro de 2015 é Professora Auxiliar na FLUP. E-mail: angela.cf.carvalho@gmail.com

nível A. Apoi am izolat câteva posibile obstacole în înțelegerea conversațiilor informale considerate fezabile pentru acest nivel de limbă. Pentru a testa ipotezele formulate, am produs o conversație non-autentică, dar plauzibilă, folosind structuri din transcrierile de corpus oral.

***Cuvinte cheie:** portugheza ca limbă străină; conversații informale; materiale autentice; materiale plauzibile, înțelegere orală; interacțiune orală.*

## **1. Introdução**

O desenvolvimento da competência de comunicação oral, seja de compreensão, de produção ou de interação, é um aspeto central da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Partimos do princípio de que esta competência se desenvolverá tanto mais quanto mais tempo os alunos forem expostos a material linguístico autêntico, isto é, a discursos orais realmente produzidos pelos falantes, o mesmo é dizer, quanto mais contactarem com a língua em uso. Em vez das gravações artificiais, muito simplificadas, a que os professores costumam recorrer, propomos que os alunos sejam expostos desde cedo aos usos da língua, para que possam atentar nalgumas especificidades fonéticas, lexicais, pragmático-discursivas, que se constituem, normalmente, como dificuldades para a aprendizagem do Português Europeu (PE), de modo a que as ultrapassem. Espera-se ainda que, expostos a material autêntico cujos traços explicitamente se trabalhem em aula, os alunos não só compreendam melhor o que ouvem, mas, também, produzam os seus próprios discursos de forma mais natural e semelhante à dos falantes nativos. Para este percurso, advogamos o trabalho com conversas autênticas, ou o mais próximas possível das autênticas, que partam de documentos reais, ligeiramente simplificados para se tornarem mais compreensíveis, ou verosímeis. Estes dois últimos tipos de materiais orientam-se sobretudo para os níveis mais baixos de proficiência. Este encontro entre o aprendente e os discursos reais, com sentido, com as suas especificidades fonéticas, lexicais, pragmático-discursivas não deve ser adiado. Pelo contrário, deve ter lugar, a nosso ver, desde o início da aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE).

## **2. Pontos de partida e hipótese**

Foram tidos em conta para este estudo três pontos de partida: (i) as dificuldades reconhecidas pelas *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna* (Ministério da Educação, 2008) para a compreensão do



oral por aprendentes de Português Língua Não Materna; (ii) as dificuldades elencadas e demonstradas por estudantes que se encontram a aprender PLE na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) no decurso das aulas; (iii) os trabalhos de estudantes do 1º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLS/LE), que gravam e transcrevem conversas informais e identificam eventuais dificuldades para a compreensão do português por falantes não nativos.

No que diz respeito ao primeiro dos quatro pontos indicados, (i) as principais dificuldades reconhecidas (Ministério da Educação, 2008), no tocante à compreensão do oral são as decorrentes do enfraquecimento das vogais átonas e da velocidade de elocução, que originam supressões, assimilações e metáteses.

Quanto ao segundo, (ii) foram analisadas duas perguntas que faziam parte de uma ficha preenchida por alunos<sup>3</sup> da FLUP à entrada do nível A1.2 – de acordo com os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) – no lapso temporal entre o 1º semestre do ano letivo de 2013/2014 e o 2º semestre do ano letivo de 2015/2016<sup>4</sup>.

As questões analisadas incidiram sobre (A) as principais dificuldades na aprendizagem do PLE e (B) as expectativas para o curso que então iniciavam. No total foram analisadas as respostas de 164 alunos que se encontravam a iniciar a frequência dos cursos mencionados entre outubro de 2013 e março de 2016. Considerando o objetivo deste trabalho, serão aqui referidos apenas os aspetos relacionados com a oralidade dentre os indicados pelos aprendentes. É, no entanto, de notar que a oralidade era um dos aspetos mais referidos pelos alunos, nomeadamente face à escrita (compreensão e produção). Vejamos, pois, a tabela de síntese das informações extraídas (Tabela 1).

**Tabela 1.** Síntese dos dados recolhidos junto de 164 aprendentes de PLE da FLUP quanto às suas dificuldades e expectativas (oralidade)

| Dificuldades                  |    | Expectativas   |     |
|-------------------------------|----|--|-----|
| a. Pronúncia/ Sotaque/ Débito | 30 | a. Pronúncia   | 2   |
| b. Compreensão                | 9  | b. Compreensão (de nativos ao vivo ou nos <i>media</i> e de aulas [não as de PLE]) | 29  |
| c. Conversação                | 35 | c. Conversação/ Comunicação  | 108 |
|                               |    | d. Interação com nativos   | 1   |
|                               |    | e. Audição   | 1   |

Analisados os dados recolhidos, podemos verificar que os alunos indicaram três áreas em que dizem ter (A) mais dificuldades: a.) pronúncia,

<sup>3</sup> De 9 turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros 1º e 2º semestres e 1 turma do Curso de Verão de Português para Estrangeiros.

<sup>4</sup> O questionário foi aplicado apenas às turmas lecionadas pela docente Ângela Carvalho.

sotaque e débito de fala dos falantes nativos; b.) compreensão oral; e c.) expressão oral (incluindo produção, interação e comunicação em situações do dia a dia). Assim, podemos ver que as maiores dificuldades sentidas pelos aprendentes se encontram do lado da expressão oral (35), face à compreensão oral (9). No entanto, as questões de pronúncia, sotaque e débito de fala relacionam-se umas vezes com expressão e outras com compreensão (30).

Já relativamente às (B) expectativas, os aprendentes disseram esperar melhorar a.) a pronúncia; b.) a compreensão oral de falantes nativos, em outras aulas a que assistem, que não as aulas de PLE, e nos *media*; c.) a capacidade de conversar e comunicar, nomeadamente em situações do dia a dia; e disseram esperar poder estabelecer e melhorar a d.) comunicação com falantes nativos do português; realizar e.) atividades de escuta e melhorar a sua performance nesta área. Se observarmos a Tabela 1, facilmente verificamos que a expressão oral (109 – c./ d.) se impõe face à compreensão oral (30 – b./ e.). Quanto à questão da pronúncia, é residual (2) e pode ser considerada quer a nível de compreensão quer de produção.

Creemos poder concluir que os aprendentes demonstram sentir dificuldades tanto nas atividades de receção quanto de produção, mas que esperam desenvolver estas competências sobretudo através da prática de expressão oral em sala de aula.

Por fim, no que concerne aos (iii) trabalhos de estudantes do 1º ano do MPLS/LE da FLUP, era este o *corpus* em análise: 14 transcrições de conversas informais gravadas<sup>5</sup>, de estudantes do referido mestrado, do ano letivo de 2014/2015, selecionadas por nós de acordo com as temáticas que se adequavam ao nível A do QECRL.

Analisando todos os possíveis entraves à boa compreensão do PEC para um falante não nativo elencadas nos trabalhos mencionados, chegámos à tipologia de dificuldades que de seguida se apresenta: aférese, isto é, supressão de vogais ou sílabas (p.e. *ainda* -> *inda*; *está* -> *tá*); contrações (p.e. *para o* -> *pró*); omissão de vogais finais (p.e. *boa*); marcadores discursivos (p.e. conclusivos - *pronto* - e iniciais - *olha*); sufixos com valor específico e frequentes no oral informal (p.e. *limpadela*, *jantarada*); interjeições que marcam início de discurso relatado (p.e. *ai*); repetições para intensificar uma ideia, expressões interativas polifuncionais (p.e. *achas?*, *é assim*, *a sério?*); fórmulas fixas culturalmente codificadas (p.e. *lá pra cima* -> *para o norte*); metáforas típicas de registos informais (p.e. *és uma máquina!*); vagueza e conteúdo léxico pouco informativo (p.e. *coiso*); atenuação discursiva pelo diminutivo *-inho* (p.e. *três horinhas*); betacismo (p.e. *bamos*); metáteses (p.e. *dromir*); próteses e paragoge (p.e. *alevantar*, *lere*); expressões geracionais,

---

<sup>5</sup> E devidamente autorizadas.

típicas de discursos juvenis (p.e. *que seca*); gírias (p.e. *cadeira* -> unidade curricular); estrangeirismos (p.e. *complicated*); marcadores discursivos de retroalimentação (p.e. *não é?*); e onomatopeias (p.e. *hm hm*). Além dos previsíveis entraves elencados, foram ainda referidos outros decorrentes do género discursivo em apreço, presentes em qualquer língua.

Como hipótese, isolámos algumas dificuldades ou possíveis entraves à boa compreensão das conversas orais informais que nos pareceu exequível trabalhar neste nível de proficiência – nível A1.2 (QECRL) – e com o público-alvo em causa. Este público eram duas turmas de PLE do Curso Anual de Português para Estrangeiros - Língua Portuguesa (Iniciação A1.2) – 2º semestre do ano letivo de 2015/2016 da FLUP. Começaremos por descrever o público-alvo deste estudo, de seguida indicaremos as potenciais dificuldade e entraves por nós selecionados e, por fim, descreveremos a intervenção por nós conduzida, assim como os resultados obtidos.

### 3. Público-alvo do estudo e metodologia

A turma que identificaremos como Turma A era composta por 11 elementos das seguintes nacionalidades: alemã (1), britânica (1), chinesa (1), francesa luso-descendente com quase nenhum contacto com a língua portuguesa (1), húngara (1), moldava (1), peruana (1), russa (1), sino-australiana (1) e turca (2). As línguas maternas destes aprendentes eram o alemão, o chinês, o espanhol, o francês, o húngaro, o inglês, o russo e o turco.

A turma que identificaremos como Turma B era composta por 14 elementos das seguintes nacionalidades: albanesa (1), alemã (2), australiana / britânica (1); austríaca (1), bielorrussa (1), checa (1), italiana (1), montenegrina (1), polaca (2), suíça (1), ucraniana (1) e venezuelana (1). As línguas maternas destes aprendentes são o albanês, o alemão, o checo, o espanhol, o inglês, o italiano, o polaco, o russo, o servo-croata e o ucraniano. Genericamente, todos os membros dos grupos A e B dominavam o inglês como língua estrangeira.

Com base nos pontos de partida inicialmente referidos de (i) a (iii), e tomando em consideração o programa do curso, assim como os descritores de desempenho para o nível A do QECRL no tocante à oralidade e o nosso conhecimento dos perfis das turmas, optámos por isolar os seguintes aspetos a trabalhar: enfraquecimento das vogais átonas, a velocidade de elocução, expressões idiomáticas, atenuação discursiva pelo diminutivo -inho, betacismo / dialeto setentrional vs norma padrão, léxico típico do género discursivo em apreço e expressão de vagueza.

Em seguida, criou-se um diálogo no âmbito temático da casa, tema que ambas as turmas tinham acabado de tratar, incluindo áreas temáticas já

trabalhadas previamente (identificação, família e passatempos). Esse diálogo foi gravado por dois falantes nativos do PEC, um falante da norma padrão e outro do dialeto setentrional. Optámos por criar um diálogo verosímil e próximo da realidade face a um documento autêntico já que

First, being authentic, the speech used in such recordings is ungraded and the language is often very difficult, suitable only for the highest levels. Second, anyone who has listened to recordings of natural conversation knows how difficult they are to understand; without seeign the speakers it is very hard even for a native listener to disentangle the thread of the discourse, identify the different voices and cope with frequent overlaps. These two disadvantages together mean that sound recordings of authentic conversations have only limited value as bases for listening exercises. (Ur, 2013: 23)

Para implementar a intervenção, optou-se por criar e aplicar um teste em formato de atividades a realizar, maioritariamente, no espaço de sala de aula que incidiam na compreensão oral, incluindo, no entanto, uma atividade final de interação oral, numa abordagem de tipo *top-down*<sup>6</sup>. Em ambos os casos, a realização da tarefa completa tomou cerca de 2 horas, tal como previsto<sup>7</sup>.

#### **4. Material didático e intervenção**

Tendo em consideração o elevado grau de dificuldade da proposta e a fadiga que implica tentar compreender sons, vocabulário e sintaxe pouco familiares durante um período longo de tempo (Ur, 2013: 19), optou-se por criar um diálogo curto e por propor atividades igualmente curtas que visavam a compreensão parcial do diálogo, indo sempre corrigindo essas atividades ao fim de pequenos blocos (Ur, 2013: 4). 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.

Partiu-se para a realização de atividades fazendo uma ligação com as aulas e as atividades anteriores e as primeiras três questões, que eram a instrução da primeira audição, funcionavam como elemento de ancoragem com as aulas anteriores, assim como de motor para a formulação de hipóteses iniciais e levantamento de ideias principais. Antes do início da realização das

---

<sup>6</sup> Essa bateria de atividades foi aplicada nas aulas 13 e 14 (num total de 30), na Turma A, e nas aulas 12 e 13 (num total de 30), na Turma B.

<sup>7</sup> Dado as atividades terem sido divididas em duas aulas, no caso da turma B dois exercícios foram dados como trabalho de casa 5.1. e 5.2.

atividades, foi distribuído um lápis de cor a cada aluno para que pudesse corrigir com outra cor a ficha de trabalho, já que se pretendia recolher as fichas, no fim da aula, para uma posterior análise mais pormenorizada dos aspetos que causaram mais problemas à boa compreensão dos aprendentes.

Verificou-se em ambas as turmas que a primeira questão devia ser a terceira, e foi assim que foi tratada em ambiente de sala de aula. Contrariamente ao previsto, foi necessário ouvir mais duas vezes o áudio<sup>8</sup>, para confirmação das informações ouvidas e realização das questões 1 e 2. De seguida, os alunos puseram em comum as suas respostas para que se procedesse em grande grupo à correção da questão 1 (1.1., 1.2., e 1.3.)<sup>9</sup>. Optou-se, em diversos passos da nossa intervenção pela estratégia de trabalho de pares como forma de motivar os aprendentes no cumprimento do solicitado, mas, sobretudo, por considerarmos que

«is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978: 86)

que faz avançar o conhecimento. Durante a correção das três alíneas iniciais, aproveitou-se para solicitar aos alunos que apresentassem as características do oral que conheciam, tendo a professora completado as informações fornecidas pelos alunos, e pedindo que explicitassem o que tinha sido mais difícil de compreender no documento áudio. Em ambas as turmas foi referida a velocidade de elocução e a dificuldade em distinguir a fronteira de palavra. No geral, foi muito difícil perceber a palavra final «salmãozinho» e a palavra «miúdo». Apercebemo-nos de que alguns aprendentes dessa turma não tinham clara perceção de algumas diferenças de acentuação («acredito» de «não acredito», por «crédito») nem de fronteira de palavra («Zé» por «pois é»), tendo por isso orientado mal as hipóteses formuladas ao longo das primeiras audições (questões 1 e 2). Após a correção das duas primeiras questões, passou-se à realização do exercício 3.

A questão 3 incluía dois exercícios fechados de tipologia diferente, verdadeiro/falso e escolha múltipla, sobre o conteúdo global do texto. Antes de se pedir aos alunos que realizassem estes exercícios, as questões foram lidas em voz alta pela professora e garantiu-se que todos os aprendentes

<sup>8</sup> Áudio do diálogo disponível em: [http://web.letras.up.pt/accarvalho/dialogo\\_casa.mp3](http://web.letras.up.pt/accarvalho/dialogo_casa.mp3). Gravação realizada por Diogo Rocha e Solange Lima.

<sup>9</sup> A ficha de atividades completa encontra-se disponível em <https://drive.google.com/open?id=0B9Skn1WblTrwRy1VMWJJQ2JtNlk>.

compreenderam o significado das afirmações. No caso da Turma A, uma audição foi suficiente, ao passo que na Turma B os aprendentes solicitaram mais uma audição, pedido ao qual a professora aceitou. Na primeira turma, foi indicado aos alunos que trocassem impressões com um colega e, no fim da resolução dos exercícios, procedeu-se à correção em ambas as turmas.

No que se refere ao exercício 4, este focava a delimitação da fronteira de palavra. Foram extraídas duas frases do diálogo em que a fronteira de palavra era pouco definida e foi solicitado aos aprendentes que a identificassem, após uma audição de cada frase. Por sugestão dos alunos foram feitas três audições de cada uma das frases. De seguida, foram indicados dois alunos voluntários por turma (quatro no total) para irem ao quadro escrever as frases para serem corrigidas pelo grupo. Em todos os casos os aprendentes realizaram com sucesso esta atividade. Estamos em crer que tal sucesso se deve ao facto de os aprendentes terem contactado com as palavras escritas e estas lhes serem familiares. 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. A mudança de abordagem deve-se ao facto de se ter considerado que apresentar o registo escrito facilita demasiado a realização da atividade e se afasta das práticas que têm lugar no quotidiano do aprendente em contacto com a língua-alvo, não se revelando uma atividade de treino da compreensão oral muito produtiva.

O último exercício de compreensão oral incidiu sobre a compreensão de alguns marcadores discursivos, formas de vagueza e expressões típicas do oral informal por nós selecionadas. À semelhança do exercício 3, a professora garantiu que todos os aprendentes compreenderam as questões antes de realizarem os exercícios. No caso da Turma B, este exercício foi feito como trabalho de casa. Genericamente, os exercícios foram realizados de forma bastante satisfatória, o que pôde ser verificado aquando da correção em grande grupo. No caso da Turma A, que realizou os exercícios em casa, foi mais fácil perceber o que significava «tralhinhos» e uma aluna quis certificar-se da equivalência da expressão «'Tás a gozar!» à expressão «'Tás na tanga!».

Antes de se passar à atividade de produção (interação oral), os alunos receberam a transcrição do diálogo, tiveram oportunidade de a ler e, em seguida, de ouvir de novo o diálogo acompanhado da transcrição<sup>10</sup>, dando-se, neste momento, espaço para esclarecimentos sobre o texto da transcrição. O áudio foi posteriormente enviado por email aos alunos para que o pudessem voltar a ouvir, fora do espaço de sala de aula, caso o entendessem.

---

<sup>10</sup> A transcrição está disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=0B9Skn1WblTrwnehWcWetYmdCRTg>.

Finalmente, para a realização da última atividade, que tinha como objetivo aplicar adequadamente algumas das expressões estudadas, foi atribuído algum tempo à preparação da interação (2 minutos), quando inicialmente se previa que fosse realizada sem preparação prévia. Em ambas as turmas a atividade foi concretizada de forma satisfatória, no entanto, é de salientar que teve mais sucesso na turma A, já que as conversas foram mais naturais, e mais desenvolvidas.

As expressões apresentadas na Tabela 2 que se fazem acompanhar de um asterisco não foram utilizadas adequadamente, levando a crer que o marcador «pronto» e a expressão «tipo» podem apresentar dificuldades aquando de um emprego adequado<sup>11</sup>.

**Tabela 2.** Expressões utilizadas pelos aprendentes na interação oral da Parte II

|              | <b>Turma A</b>  | <b>Turma B</b>   |
|--------------|---|--|
| <u>Par 1</u> | Olha<br>Que tipo é? (2x)*<br>Super nova<br>Muito fixe!<br>‘Tás a gozar? | Olha (2x)<br>Super fixe!<br>Pronto (2x)*<br>Super delicioso<br>A sério?! (3x)<br>Tipo uma comida |
| <u>Par 2</u> | Olha<br>Filhote<br>A sério?! (3x)<br>‘Tás a gozar?                      | Como ‘tás?<br>A sério?! (2x)<br>‘Tás a gozar?<br>Vinhinho  |
| <u>Par 3</u> | Coisas<br>A sério?!<br>Pronto   | A sério?!<br>‘Tás a gozar? (2x)<br>Super fixe<br>Cervejinhas                                     |
| <u>Par 4</u> | Olha<br>Ah sim?<br>A sério?!<br>Pronto                                  | Super fixe!<br>Olha<br>Cafezinho<br>A sério?!  |

## 5. Conclusões e pistas para trabalhos futuros

Podemos afirmar que, ainda que a intervenção possa ter sido considerada difícil (o que foi explicitamente manifestado pelos alunos), este conjunto de exercícios foi exequível no nível A; que pode ser uma prática produtiva trabalhar em ambiente de aprendizagem formal com os estudantes de PLE conversas orais informais, mesmo em níveis de baixa proficiência na

<sup>11</sup> No caso de « tipo », dependerá muito da língua materna e das línguas segundas/estrangeiras dominadas pelo utilizador da língua-meta.

língua-meta; que aspetos de personalidade, atitude e representação do que é aprender uma língua estrangeira parecem ter grande influência na boa consecução de atividades consideradas pelos alunos como «difíceis», já que a Turma A, de modo geral, realizou de forma mais colaborativa e satisfatória a bateria de exercícios, mesmo se globalmente se apresentava como menos proficiente em PLE, e dado que alguns elementos da Turma B se mostraram desistentes e outros frustrados e resistentes face à dificuldade; o contacto próximo e diário (imersão) com a língua-meta pode facilitar a compreensão de conversas orais informais e a participação em interações desse tipo<sup>12</sup>.

Como pistas para trabalhos futuros, pretendemos construir um conjunto de materiais para treino da compreensão, da produção e da interação orais em PLE, com base em documentos autênticos e registos informais, o que se encontra, em parte, já em curso com o estágio pedagógico e o relatório de MPLS/LE da FLUP da mestranda Laura Couto que se encontra, no corrente ano letivo de 2016/2017, a trabalhar o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE com recurso a materiais autênticos e verosímeis que incidem no género conversa oral informal; e alargar a experiência a outros estudantes em imersão.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- Ministério da Educação, *Orientações Programáticas de Português Língua NãoMaterna (PLNM)*, 2008. Disponível em: <<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=5>>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- UR, P., *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013 [1984].
- VYGOTSKY, L. S., *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

---

<sup>12</sup> Esta bateria de exercícios foi aplicada a outros alunos, posteriormente (em Mainz e Leipzig), já não em situação de imersão.