

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

ISABEL MARGARIDA DUARTE¹, ÂNGELA CARVALHO²

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

¹ **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

² **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 alunos³ 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 2015/2016⁴.

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,

³ 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.

⁴ 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 gravadas⁵, 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 QECL.

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. *boæ*); 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,

⁵ 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*⁶. Em ambos os casos, a realização da tarefa completa tomou cerca de 2 horas, tal como previsto⁷.

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

⁶ 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.

⁷ 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 áudio⁸, 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.)⁹. 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

⁸ Áudio do diálogo disponível em: http://web.lettras.up.pt/acarvalho/dialogo_casa.mp3. Gravação realizada por Diogo Rocha e Solange Lima.

⁹ 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 «tralhinhas» 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 transcrição¹⁰, 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.

¹⁰ A transcrição está disponível em:
<https://drive.google.com/open?id=0B9Skn1WblTrwenhWcWEtYmdCRTg>.

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 adequado¹¹.

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

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

¹¹ 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 tipo¹².

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.

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