



Inês Margarida Silva Machado

Desenvolvimento da competência de comunicação oral nas aulas de língua: didatização do debate em Português Língua Materna (12º ano) e da entrevista em Espanhol Língua Estrangeira (nível B1)

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Doutora Cristina Mello e coorientado pelo Mestre Juan Carlos Casañ Núñez

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA: DIDATIZAÇÃO DO DEBATE EM PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA (12º ANO) E DA ENTREVISTA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (NÍVEL B1)

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA: DIDATIZAÇÃO DO DEBATE EM PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA (12º ANO) E DA ENTREVISTA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (NÍVEL B1)
Autor	Inês Margarida Silva Machado
Orientador	Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Coorientador	Mestre Juan Carlos Casañ Núñez
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria e Silva Machado
	Vogais:
	1. Doutora Isabel Poço Lopes
	2. Mestre Juan Carlos Casañ Núñez
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol Ensinos Básico e Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Docência bidisciplinar - Português e Espanhol
Data da defesa	28-10-2013
Classificação	19 valores



Para a minha família.

Agradecimentos

Aos meus orientadores, a Doutora Cristina Almeida Mello e o Mestre Juan Carlos Casañ Núñez, pelo acompanhamento e auxílio.

Aos meus orientadores de Estágio Pedagógico Supervisionado, o Mestre Antonino Silva, a Professora Ana Paula Gomes, e a Professora Maria Manuela Teles Filipe, pelo apoio pessoal e pedagógico.

Aos meus alunos, meus companheiros.

À minha família e aos meus amigos.

Índice

Índice	5
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução	9
Parte I – Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada	12
1.1. Localidade.....	13
1.2. Instituição de ensino	14
1.3. Turmas	16
1.3.1. Português.....	16
1.3.2. Espanhol.....	17
2. Prática didático-pedagógica.....	18
2.1. Português Língua Materna.....	18
2.2. Espanhol Língua Estrangeira	21
2.3. Atividades extracurriculares	23
Parte II – Apresentação do estudo	26
3. Referências teóricas sobre a comunicação oral	27
3.1. A legitimação do sistema oral da língua em sede pedagógica.....	27
3.2. Desenvolvimento formal da competência de comunicação oral.....	29
3.2.1. Didatização da competência de comunicação oral em Português Língua Materna.....	31
3.2.1.1. Didatização do género discursivo debate	33
3.2.2. Didatização da competência de comunicação oral em Espanhol Língua Estrangeira.....	37
3.2.2.1. Didatização do género discursivo entrevista.....	39
4. Perspetiva metodológica.....	42
4.1. Abordagem qualitativa: estudo de caso e investigação-ação	42
4.2. Recolha e tratamento de dados	43
4.3. Procedimento de transcrição do corpus	47
Parte III – Didatização da competência de comunicação oral.....	49
5. Didatização do debate – Português 12º ano.....	50
5.1. Descrição das atividades	50

5.1.1. Atividade nº 1: <i>O género discursivo debate</i>	50
5.1.2. Atividade nº 2: <i>Debate - Pena de Morte: sim ou não?</i>	52
5.1.3. Atividade nº 3 - <i>Debate – Podem a Ciência e a Religião ser compatíveis?</i> .	53
5.1.4. Atividade nº 4 - <i>Análise do desempenho verbal dos alunos nos debates realizados (Pena de Morte; Ciência e a Religião)</i>	55
5.1.5. Atividade nº 5 - <i>Cinco Debates sobre a Sociedade Civil: Educação, Trabalho, Família, Lazer, Política</i>	56
5.1.6. Atividade nº 6 - <i>Inquérito: Reflexão final sobre a participação nas atividades de debate</i>	57
5.2. Análise dos dados e conclusão.....	58
6. Didatização da entrevista – Espanhol B1	63
6.1. Descrição das atividades	63
6.1.1. Atividade nº 1 - <i>¿Sabes cómo se hace una entrevista?</i>	63
6.1.2. Atividade nº 2 - <i>Vida de artista</i>	64
6.1.3. Atividade nº 3 - <i>Análisis de las producciones verbales de los alumnos en las entrevistas a artistas</i>	66
6.1.4. Atividade nº 4 - <i>Has ganado un viaje. ¿A dónde quieres ir?</i>	67
6.1.5. Atividade nº5 - <i>Encuesta: Reflexión final sobre la participación en las entrevistas realizadas en clase</i>	68
6.1.6. Projeto: <i>Entrevista a un guardia civil</i>	69
6.2. Análise dos dados e conclusão.....	70
Conclusão	73
Bibliografia.....	75
Anexos de Português	78
Anexos de Espanhol	131

Resumo

O texto que se apresenta constitui o Relatório de Estágio Supervisionado, realizado na Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso ao longo do ano letivo 2012/2013, e desenvolvido nas disciplinas de Português Língua Materna com uma turma do 12º ano, e de Espanhol Língua Estrangeira junto de uma turma do 9º ano, nível B1.

No capítulo inicial concentra-se, numa primeira parte, a informação contextual sobre o Estágio. Procede-se a uma descrição da localidade, da instituição de ensino e das turmas adstritas. Na segunda parte, tem lugar uma reflexão crítica sobre o desempenho da estagiária, quer na prática pedagógica em cada uma das disciplinas, quer na sua relação com a comunidade escolar, concretamente perspetivada pela análise da participação em atividades extracurriculares.

No segundo capítulo procede-se à apresentação do quadro teórico e metodológico que serviu de base à concretização do estudo didático-científico sobre as competências comunicativas em língua implicadas nas atividades de interação oral - um conteúdo estruturante das aulas de língua e insuficientemente adquirido pelos alunos, conforme a sinalização efetuada nas primeiras aulas observadas.

O terceiro e último capítulo é dedicado aos processos de didatização do tema monográfico. Num primeiro momento, descrevem-se as atividades realizadas junto dos alunos – baseadas no trabalho sobre os géneros discursivos debate, com a turma do 12º ano, e entrevista, com a turma do 9º ano. Em seguida, são reunidos e comentados os resultados dessas atividades. Finalmente, procede-se a uma reflexão sobre o alcance do trabalho desenvolvido pelo professor e pelos alunos e propõem-se sugestões para novos trabalhos didáticos no mesmo âmbito.

Palavras-chave: estágio, comunicação oral, Português LM, debate, Espanhol LE, entrevista.

Abstract

The following text is the report of the Supervised teacher training in the areas of Portuguese L1 (12th grade class) and Spanish L2 (9th grade class) in the Elementary and Secondary School of Vilar Formoso during the academic year 2012/2013.

The first chapter describes the educational setting of the teacher training. First, it characterizes the locality of Vilar Formoso, the school and the mentioned classes. It is followed by a critical review of the trainee's pedagogical practice in each subject, and the trainee's relationship with the school community. Finally, there is an account of the trainee's participation in extracurricular activities.

The second chapter specifies the theoretical and methodological framework employed in the study about communicative language skills involved in oral interaction activities. It was noticed through direct observation of learner's performance in the first lessons of the semester that this content was insufficiently developed.

The third and final chapter deals with didactization of oral communication activities. First, the activities with the students are described – they are based on the discursive genre debate for the 12th grade class, and the genre interview for the 9th grade class. After that, the activities results are gathered and commented. Lastly, final considerations about the goals achieved by the work developed are discussed and there are suggested some research lines.

Key-words: supervised teacher training, oral communication, Portuguese L1, debate, Spanish L2, interview.

Introdução

O texto que se apresenta consiste num relatório de estágio supervisionado, requisito último para a conclusão de um mestrado em ensino, ciclo de estudos que confere habilitação profissional para a docência. Segundo o *Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, este trabalho deve ser de

teor pessoal, constituindo um contributo para atingir novos conhecimentos ou pistas metodológicas inovadoras, devendo o mestrando demonstrar a sua capacidade de trabalho e autonomia (Conselho da Formação de Professores da FLUC, 2010:10).

Desta forma, a partir da minha experiência enquanto estagiária às disciplinas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira, procurarei nas páginas seguintes reunir

quer uma caracterização e uma análise fundamentadas das atividades concretizadas durante o Estágio, quer o estudo de uma temática de natureza científico-pedagógica, delimitada no(s) Seminário(s) e verificada empiricamente no contexto da Iniciação à Prática Pedagógica (Conselho da Formação de Professores da FLUC, 2010: 11).

Começo por indicar de forma abreviada que o estágio teve lugar na Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso, entre os meses de Setembro e Maio do ano letivo de 2012/2013, sob a orientação das professoras Ana Paula Gomes e Maria Manuela Filipe, nas disciplinas de Português LM, nível 12º ano, e de Espanhol LE, nível B1, respetivamente.

Consciente da relevância que uma investigação monográfica pode assumir, quer no âmbito académico, quer no meu crescimento enquanto docente inexperiente, quer, de forma mais direta, no desempenho dos alunos, procurei selecionar para tema de trabalho uma competência, por um lado, basilar do processo de ensino-aprendizagem, e, por outro lado, insuficientemente apreendida pelos alunos. Tratando-se de aulas de língua, não é difícil compreender que a minha opção recaísse sobre uma das quatro atividades comunicativas nucleares: a compreensão ou expressão oral, a compreensão ou expressão escrita. A decisão surgiu, como é exigido nos documentos legisladores, a partir da observação do comportamento dos alunos nas primeiras aulas a que assisti. Seguindo este princípio, concluí com a minha perceção pedagógica que os discentes, apesar de demonstrarem conhecimentos nos quatro domínios, desempenhavam com menor agilidade as atividades no domínio oral, nomeadamente nas de produção. Na

disciplina de Português, os alunos mostraram desde o início ser muito colaborativos nas tarefas propostas, porém, nas atividades que exigiam a sua participação oral constatei alguma desigualdade, nomeadamente, pela existência de dois grupos de alunos - um muito participativo e outro muito envergonhado, pouco espontâneo. Além disso, identifiquei dificuldades na produção de enunciados orais estruturados capazes de dar conta de opiniões e posições sobre os diversos temas surgidos no âmbito dos conteúdos da disciplina. A Espanhol, a vizinhança geográfica com Espanha revelou-se, como era expectável, bastante vantajosa na consecução de atividades de descodificação/compreensão oral, bem como no domínio da pronúncia da língua meta. No entanto, os alunos mostraram um domínio pouco expedito nas atividades de produção oral de enunciados, procurando até evitar os momentos de exposição na língua estrangeira. Desta maneira, e tendo em conta os objetivos previstos para cada uma das disciplinas e níveis de ensino, defini, com a aprovação dos meus orientadores de seminário, a Doutora Cristina Mello e o Mestre Juan Carlos Casañ Núñez, que o propósito da minha pesquisa científico-pedagógica seria o estudo de fontes teóricas que me permitisse construir, com um fundamento didático, um conjunto de atividades de interação oral, cuja execução, em aula, levasse os alunos a um melhor desempenho neste domínio. Da articulação entre os contributos teóricos com os objetivos previstos para cada nível de ensino resulta o desenvolvimento das competências comunicativas em língua materializadas nos géneros discursivos orais debate, junto dos alunos da disciplina de Português Língua Materna, e entrevista, com a turma de Espanhol Língua Estrangeira.

Depois de ter exposto os pressupostos com os quais iniciei o projeto, termino este espaço introdutório com uma breve referência à estrutura do relatório, cujo conteúdo se distribui em três grandes partes. A primeira parte, «Reflexão crítica sobre a prática supervisionada», inclui dois subtemas: 1). «Contextualização socioeducativa» do estágio, na qual apresento uma caracterização da localidade, da instituição de ensino e das duas turmas a que estive afeta; 2). «Prática didático-pedagógica», parte mais subjetiva, onde explano comentários sobre a minha experiência docente, quer na relação com cada uma das turmas, quer na participação em atividades extracurriculares com a comunidade escolar. Na segunda parte, procedo à «Apresentação do estudo», dando conta dos principais subsídios teóricos recolhidos sobre o tema e da «Perspetiva metodológica» adotada – a investigação-ação. Na terceira parte, explico, finalmente, o procedimento de «Didatização da comunicação oral» em cada uma das turmas, através da «Descrição das atividades» planificadas, terminando com um apartado para «Análise

dos dados e conclusão». No final do relatório, exponho a «Conclusão», uma síntese articulada dos resultados obtidos nas atividades realizadas a Português LM e a Espanhol LE.

Parte I – Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada

1. Contextualização socioeducativa

1.1. Localidade

A freguesia de Vilar Formoso pertence ao concelho de Almeida, distrito da Guarda, e é a mais importante fronteira portuguesa a unir os dois países da Península Ibérica. Esta vila teve um grande desenvolvimento ao nível dos serviços prestados, das comunicações e da demografia a partir da construção da linha ferroviária em 1892. Hoje em dia, com a livre circulação de pessoas e de bens nas fronteiras, tem perdido alguma vivacidade. Uma das mais graves consequências desta perda de visibilidade da região é o êxodo rural associado ao desemprego. Esta é a grande ameaça da região como assinala o projeto educativo do agrupamento:

AMEAÇA: Diminuição da população escolar, fruto de uma cada vez maior desertificação do concelho de Almeida, uma realidade comum a toda a região da Beira Interior, o que se poderá traduzir em termos futuros na dificuldade de manter uma oferta educativa diversificada, sobretudo ao nível do ensino secundário e áreas profissionalizantes, profissionais e de inovação formativa. (Agrupamento de Escolas de Almeida: 5).

A identidade do povo de Vilar Formoso é estreitamente condicionada pela sua condição raiana. O facto de ali existirem muitos transeuntes exigiu dos vilarformosenses as qualidades de um povo hospitaleiro, sempre disposto a receber bem alguém que não conhece. Esta característica foi fundamental no início do meu estágio pelo aconchego que encontrei a tantos quilómetros de casa. Além disto, é impossível não referir as relações culturais, sociais e linguísticas com Espanha. Para dar um exemplo, num dos fins de semana em que fiquei na terra, fui conhecer a feira que se realiza mensalmente no centro da vila. Esta foi talvez a experiência mais importante para perceber a verdadeira vivência fronteiriça. Aí, as vozes predominantes tinham *acento* castelhano e os feirantes, a maioria portugueses, tinham o seu negócio organizado para os compradores estrangeiros.

Quanto à estrutura económica da freguesia, destaca-se em primeiro lugar a atividade rural, onde pequenas explorações agropecuárias representam a subsistência de um número significativo de famílias. Também são importantes algumas unidades industriais, de transformação de pedra, por exemplo, e todos os serviços típicos de um local fronteiriço (turismo, agências bancárias, unidades hoteleiras, estabelecimentos comerciais, delegação aduaneira, etc.).

1.2. Instituição de ensino

A Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso foi fundada em 1965 como externato liceal e posteriormente adquirida, no ano letivo 1993/1994, pelo Ministério da Educação. A 31 de Julho de 2009 a instituição agregou-se ao agrupamento de Escolas de Almeida e assim se mantém atualmente.

O espaço físico da escola concentra-se em cinco blocos nos quais se desenvolvem todas as atividades, letivas e extralectivas. São variados os serviços disponibilizados para a comunidade escolar: cantina, biblioteca, secretaria, reprografia, bar dos alunos, bar da sala dos professores e papelaria. Quanto às novas tecnologias, todas as salas de aula estão equipadas com pelo menos um computador com acesso à internet, um projetor e um quadro interativo. Tendo em conta as baixas temperaturas sentidas durante o inverno na região, é importante valorizar a existência de aquecimento central em todos os edifícios.

Como único estabelecimento escolar da vila, a Escola de Vilar Formoso encara com responsabilidade a função de educar e ensinar os seus jovens, procurando realizá-la através de uma oferta educativa variada e abrangente. Assim, recebe alunos desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário (com a área científica-humanística) e oferece ainda o Curso de Hotelaria e Restauração dos Cursos de Educação e Formação (CEF). É relevante explicar que a convivência de alunos de faixas etárias tão díspares se faz de forma bastante harmoniosa e organizada, porque, para dar um exemplo, as pausas letivas diárias (intervalos) foram marcadas em horários distintos para o primeiro ciclo e restantes.

Os órgãos de gestão estão organizados hierarquicamente segundo as suas funções e incluem: o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo, outras estruturas de coordenação (coordenadores e delegados; diretores de turma; coordenadores de ciclo, etc.) e a Associação de Pais. Note-se que as responsabilidades de cada um destes grupos são partilhadas e todos procuram conduzir a sua ação para uma efetiva e conjunta resolução dos problemas. Só assim podemos compreender e valorizar, por exemplo, o reduzido número de processos disciplinares relativos a maus comportamentos dos alunos.

Os documentos orientadores da Escola são o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o Plano de Prevenção e Emergência e o Projeto Educativo para os anos 2012-2015, *Ensinar e aprender a crescer: um desafio do agrupamento de Escolas*

de Almeida. Este último documento é comum a todas as escolas do agrupamento e é nele que se pode conhecer a sua identidade. Em primeiro lugar, são identificados os desafios e a partir dele são definidos os objetivos pedagógicos para cada interveniente no processo educativo. Em segundo lugar, é apresentado o projeto em desenvolvimento entre o agrupamento e uma rede de parceiros e protocolos que visa «promover o Desenvolvimento da Região Raiana do Distrito da Guarda» (Agrupamento de Escolas de Almeida, 2011: 28). Por último, há um capítulo sobre a autoavaliação do documento, mostrando da parte dos seus mentores uma preocupação real sobre a realização e eficácia dos objetivos propostos.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com 50 professores, entre os quais 47 estão efetivos. Relativamente ao pessoal não docente, tem 28 funcionários, 15 efetivos e 13 contratados. Estes números são índices muito positivos da estabilidade pedagógica da escola que assim consegue criar um ambiente de cumplicidade e entreatajuda entre toda a comunidade escolar.

Quanto ao corpo discente, a escola tem 294 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino e pelos Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF). No projeto educativo do agrupamento está bem presente a preocupação de suprimir ou pelo menos minimizar os efeitos dos problemas sociais dos alunos:

- Um número considerável de alunos tem problemas de carácter socioeducativo e tem Necessidades Educativas Especiais;
- Fraco desenvolvimento sociocultural da comunidade escolar – que se tem refletido negativamente no comportamento/ aproveitamento de muitos dos alunos deste agrupamento;
- Registo de comportamentos desajustados – que evidenciam ausência de valores e de cidadania, dentro e fora da escola [...] (Agrupamento de Escolas de Almeida, 2011: 7).

Atenta a estas questões, a Escola promove uma série de iniciativas que visam precisamente reduzir os efeitos negativos dos problemas sociais e de outros na aprendizagem. Para ajudar economicamente as famílias mais desfavorecidas, existe o Serviço de Ação Social Escolar (SASE), que atribui apoios consoante as necessidades dos alunos.¹ Para atuar sobre as dificuldades de aprendizagem, a escola oferece formalmente três opções: o apoio às disciplinas, efetuado pelo professor titular da disciplina em horário distinto das aulas; o centro de aprendizagem, espaço

¹ O Ministério da Educação prevê o apoio económico aos alunos carenciados através de dois escalões: o escalão A, que comparticipa a totalidade das refeições tomadas na cantina da escola, os livros e restante material escolar; o escalão B, que comparticipa metade das refeições, dos livros e do restante material escolar.

supervisionado por dois professores no qual se fomenta a autonomia de cada aluno na gestão das suas dificuldades; o apoio a alunos com necessidades educativas especiais; e as tutorias, uma opção limite na qual um professor é nomeado para acompanhar e orientar o estudo do aluno sinalizado. Para além destas medidas, a Escola também valoriza as aprendizagens não formais através de espaços como o Clube de Teatro, o Clube de Jornalismo, a Oficina de História e Arqueologia e a Oficina de Leitura.

1.3. Turmas

1.3.1. Português

A turma atribuída à disciplina de Português, o 12º C, é constituída por dez alunos, dois rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos de idade. A diferença de idades justifica-se pela retenção de dois alunos em anos anteriores.

Segundo dados disponibilizados pela diretora de turma, a professora Ana Paula Gomes, os agregados familiares dos alunos são constituídos na sua maioria pelos pais e um ou mais irmãos. A ocupação dos pais está geralmente ligada aos serviços (funcionários da CP e CTT), à segurança (guardas e polícias) e à educação (auxiliares e educadoras de infância).

Quanto às medidas de apoio à aprendizagem, há dois alunos com apoio na disciplina de Português e um a Matemática. Quanto às medidas de apoio económico foi atribuído o escalão B a dois alunos e o escalão A a um.

As opiniões dos discentes sobre a escola são díspares. Por exemplo, se se lhes pergunta qual a disciplina que preferem, cada um deles dá uma resposta diferente. No entanto, se os interrogarmos sobre as suas dificuldades a resposta «Matemática» já é consensual.

Nos tempos livres, a turma do 12ºC gosta muito de ver televisão, de estar na internet, de ouvir música, de tocar guitarra e de ler.

Relativamente às expectativas dos alunos a Português, é fácil compreender a sua preocupação em conseguir bons resultados uma vez que esta disciplina constitui um dos requisitos específicos para a entrada em grande parte dos cursos de ensino superior.

1.3.2. Espanhol

A turma atribuída à disciplina de Espanhol, o 9º D, é constituída por quinze alunos, seis rapazes e nove raparigas, a maioria com catorze anos de idade. Apenas duas alunas têm já quinze anos, facto que se justifica pela retenção escolar que cada uma sofreu num ano anterior.

Segundo dados disponibilizados pela diretora de turma, a professora Isabel Magalhães, os agregados familiares dos aprendentes são estáveis e quase todos constituídos pelos pais e um ou mais irmãos. As áreas em que trabalham os pais são muito semelhantes àquilo que referi na turma do 12º ano.

Quanto às medidas de apoio à aprendizagem, foram inscritos no centro de aprendizagem seis alunos, sendo que três deles têm um tutor. Uma das alunas é ainda acompanhada pelo apoio educativo especial. Quanto às medidas de apoio económico, há sete alunos subsidiados com o escalão B.

As opiniões dos aprendentes sobre o motivo das suas dificuldades escolares são bastante heterógenas. Uns reconhecem que dedicam pouco tempo ao estudo, outros referem que as matérias são ensinadas depressa de mais e outros ainda criticam a (in)capacidade de transmissão de conhecimentos dos professores.

Relativamente aos seus gostos pessoais, os alunos revelam muito interesse para a área das novas tecnologias e para o desporto, sendo que seis deles praticam atletismo e um futsal. As atividades que costumam realizar nos tempos livres são ver televisão, conversar, ler, ouvir música e passear.

No contexto específico do ensino de Espanhol a alunos que vivem na fronteira com Espanha, é importante acrescentar um comentário sobre as suas motivações para a aprendizagem da língua estrangeira. Além da facilidade com que os alunos aprendem o idioma, habituados que estão a participar em práticas de língua no país vizinho, a aprendizagem do Espanhol representa para eles uma necessidade e uma oportunidade. Necessidade, na medida em os discentes participam com alguma frequência em situações de interação com falantes nativos de Espanhol e por isso necessitam de desenvolver competências comunicativas. Oportunidade, para poderem aproveitar o alargamento das possibilidades académicas e profissionais que a localização fronteiriça lhes proporciona.

2. Prática didático-pedagógica

Depois de caracterizar o contexto socioeducativo no qual se inscreveu o estágio, é o momento para refletir sobre o trabalho que desempenhei ao longo do ano, dando conta da minha expectativa inicial e do meu percurso didático-pedagógico.

Por representar a minha autoavaliação, considero honesto regular este texto pelos parâmetros de avaliação estabelecidos pelas áreas científico-pedagógicas de Estudos Portugueses e de Estudos Espanhóis da FLUC para a unidade curricular estágio. Segundo os documentos que os fundamentam e descrevem, o estagiário deve mostrar competência em três campos fundamentais: o *Saber*, que engloba o conhecimento científico ou teórico sobre a área de ensino, o *Fazer*, que diz respeito às capacidades práticas envolvidas na docência, e o *Ser*, que compreende as atitudes e os valores na vivência com o(s) outro(s)². Assim, na reflexão sobre o meu desempenho em cada uma das disciplinas comparei aquilo que fui capaz de fazer com aquilo que era previsto, comentando, por motivo de economia textual, apenas os aspetos mais relevantes.

No final, guardo espaço para um comentário às atividades extracurriculares em que participei, já que, mais até do que a experiência letiva obrigatória, elas contribuíram para o estreitamento das relações afetivas entre mim, a escola e os seus diversos elementos.

2.1. Português Língua Materna

Ensinar Português desde cedo se assumiu para mim como um objetivo de vida. Ser professora, pensava eu, permitir-me-ia partilhar com os outros a descoberta da minha língua e da sua literatura maior, como uma extensão profissional de um dos meus maiores prazeres pessoais. Desta forma, foi com grande entusiasmo que desenvolvi a prática pedagógica na turma do 12º ano, não só pelo gosto da própria *matéria* que ensinei como também pela relação de amizade e cooperação mútua que mantive com os alunos.

Ao nível do *Saber*, considero que revelei um bom domínio dos conteúdos no âmbito da língua e literatura portuguesas, mas não oculto que tive a necessidade de

² Estes parâmetros de avaliação do estagiário têm o seu fundamento teórico no texto de Jacques Delors (1999) intitulado «Os quatro pilares da Educação», incluído no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

consultar obras de apoio em domínios como crítica literária, áreas críticas do Português, didática da língua e da literatura, entre outros, para esclarecer alguma dúvida ou alargar conhecimentos. A verdade é que, na qualidade de professora estagiária, inexperiente e insegura o bastante para me interrogar muitas vezes, tive sempre a preocupação de confirmar a justeza das informações antes de transmiti-las, fosse nas minhas exposições orais na aula, fosse nos materiais que disponibilizava ou nas correções que fazia aos alunos, e a pertinência das estratégias pedagógico-didáticas adotadas. Apesar da autonomia na resolução dos problemas, reconheço que me socorri algumas vezes às valências teóricas dos orientadores, Prof^a Ana Paula Gomes e Mestre Antonino Silva, e da professora do Seminário de Português na faculdade, Doutora Cristina Mello.

O campo do *Fazer*, segundo o plano anual de formação de Português, compreende a capacidade de atuação nas três fases básicas constituintes do processo de ensino-aprendizagem: *planificação*, *realização* e *avaliação*. No âmbito da *planificação*, começo por referir que o primeiro passo para a criação de uma unidade didática foi sempre a seleção e análise do texto literário que lhe serviria de base. É importante referir que essa análise começava pela minha leitura e interpretação pessoal e afetiva, e só posteriormente completada com propostas de análise alheias. Este exercício que dá espaço à *mastigação* do texto pelo professor teve boas consequências no momento da construção de inferências com os alunos, por um lado porque, ao sentir-me dentro do texto, não tinha medo de lhes mostrar a minha sensibilidade estética, e por outro lado porque, apoiados pelo meu exemplo, os alunos iam conseguindo expor os seus sentimentos sobre o lido e a partir daí compreendê-lo.

Depois de ter apreendido o alcance do texto literário sentia-me então capaz de projetar e criar as atividades que preencheriam os três macroespaços da aula³. Apesar das diferenças de objetivos, estratégias e atividades, é possível identificar um fio condutor recorrente na organização das minhas aulas: para o primeiro momento, coincidente com a fase de pré-leitura, selecionava atividades de acomodação cultural ao tema, como por exemplo, audição de canções, realização de exercícios em conjunto sobre aspetos contextuais da obra literária, observação de artigos de jornal, entre outros; no segundo momento, a fase de leitura propriamente dita, era habitual solicitar a leitura

³ Considerando que cada aula é constituída por três momentos básicos - introdução, desenvolvimento e conclusão -, o trabalho sobre o texto literário localizava-se no momento central, protagonizando-a. No caso da turma de estágio de Português, a frequentar o 12º ano, esta opção foi motivada pela necessidade de preparar os alunos para a realização com êxito do exame nacional. Assim, as demais atividades das aulas eram planificadas em função ou em relação com o texto literário em análise.

expressiva do texto literário aos alunos e depois, por meio do diálogo triangular (texto/ aluno(s)/ professor), fazê-los chegar ao nível de análise⁴. Para que eles sistematizassem os conhecimentos adquiridos, recorria muitas vezes a um questionário escrito sobre o texto; para a última parte da aula, identificada como fase de pós-leitura, selecionava atividades, normalmente de expressão ou interação oral, que de alguma forma fizessem os discentes refletir sobre o texto analisado, ao mesmo tempo que treinavam um modo de operacionalização linguística específico.

As opções tomadas na *planificação* são materializadas na fase de *realização*, pelo que não irei repetir a reflexão sobre os aspetos já comentados. Assim, dou agora conta de outros pontos pedagógicos que também são relevantes, como a gestão do tempo e do comportamento dos alunos. Relativamente ao primeiro aspeto, reconheço que o tempo nem sempre chegava para cumprir todas as atividades planificadas, fosse porque eu me alongava numa explicação, fosse porque os alunos tardassem um pouco mais do que o previsto a realizar um exercício. Noto neste ponto uma evolução nas minhas capacidades, já que, se nas primeiras aulas ficava atrapalhada e sem saber como proceder, a partir do segundo período já conseguia adaptar a estrutura planificada ao tempo disponível, mantendo a realização das atividades fundamentais e elidindo os exercícios secundários. Sobre o comportamento dos discentes pouco há mais que comentar para além da sua presença e participação ordenada. O facto de eu e eles mantermos uma relação muito próxima nunca foi motivo para faltas de respeito ou incumprimentos sérios.

Sobre o terceiro aspeto considerado na área do *Fazer*, a *avaliação*, considero que, mesmo tendo identificado lacunas no desempenho dos alunos e no meu, e mesmo tendo procurado ultrapassá-las por meio da remodelação da prática pedagógica, o número reduzido das unidades didáticas que lecionei e o intervalo temporal que existia entre elas, impossibilitou a implementação sistemática e eficaz dos pressupostos da avaliação formativa.

Por fim, guardo um comentário para o meu comportamento na área do *Ser*, advertindo desde já que a sua caracterização não se esgota ou delimita pelo ano de estágio mas representa a minha maneira de estar e de ser nos diversos campos da minha

4 Segundo a taxonomia de Bloom *et al* (1956) para o domínio cognitivo, o nível de análise representa o quarto de seis patamares - conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Dada a sua complexidade mas também a sua importância para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas, é fundamental promover atividades que fomentem o seu treino pelos alunos. O trabalho com o texto literário propicia o diálogo analítico, no qual o professor orienta os discentes para a análise do conteúdo através das informações disponibilizadas pelo texto.

vida. Deste modo, considero que, quer na relação com os alunos, quer na relação com o núcleo, as minhas atitudes se pautaram sempre pelo respeito e entreajuda, pela verdade e amizade, pela abertura de espírito e flexibilidade. O facto de ser algo perfeccionista e individualista não se materializou em egocentrismo ou indisponibilidade na hora de ajudar o(s) outro(s), mas revelou-se importante para me motivar na realização de um trabalho de qualidade.

Por todos os motivos apontados, retomo as primeiras palavras para concluir com satisfação que a prática pedagógica de Português não defraudou de forma nenhuma as minhas expectativas iniciais. O medo da inexperiência deu lugar, como desejado, ao sentimento de dever cumprido.

2.2. Espanhol Língua Estrangeira

A opção por estudar a língua espanhola na FLUC teve origem, não o escondo, na demanda de profissionais desta área no mercado do ensino e da tradução. Longe de ser uma afeição quase natural como o foi pela língua, pela cultura e pela literatura portuguesas, a verdade é que fui aprendendo a gostar do Espanhol pela sua musicalidade, pela comparação com a minha língua materna, e, sobretudo pela minha participação no programa de mobilidade Erasmus em Salamanca, onde contactei com a língua estrangeira, com a sua cultura e com a sua gente em contexto de imersão. Este último motivo foi o mais determinante para aquele efeito e também para a minha reação entusiasta quando soube que ia estagiar para Vilar Formoso, lugar vizinho da cidade espanhola que me havia acolhido.

Assim como o gosto por cada uma das disciplinas é diferente, a prática pedagógica numa e noutra área também não resultou de forma análoga. A Espanhol, apesar de tudo, não consegui entusiasmar-me tanto com a preparação das aulas nem com as matérias que lecionava. São diversos os fatores que podem estar na origem desta desigualdade entre práticas: em primeiro lugar, a minha relação com as duas línguas; em seguida, a dificuldade inerente à lecionação numa língua estrangeira, que, apesar de tudo, congestionou a minha fluência oral; em terceiro lugar, a escassa participação espontânea dos alunos nas aulas; e, por último, a diferença de idades entre mim e eles, que, ao contrário do que aconteceu com a turma do 12º ano, foi responsável por uma menor cumplicidade. Não quero com isto dizer que a minha prática pedagógica a Espanhol não tenha decorrido de forma tranquila e empenhada, ou que a minha relação

com os alunos se caracterizasse pelo desencontro e pela frieza. O comentário que acabo de tecer surge, unicamente, da comparação com as práticas de Português, cuja análise foi feita em momento anterior.

Concretizando agora o texto na avaliação do meu desempenho pelos parâmetros fixados, nomeadamente no que diz respeito à área do *Saber*, reforço a ideia já expressa de que não domino a língua espanhola tão bem como desejaria, o que tem consequências nos enunciados que produzo, quer no código escrito, onde são mais controláveis, quer na oralidade, onde, pese embora o meu esforço e a consciência de representar um modelo para os alunos, não consegui evitar alguns erros gramaticais e de vocabulário. Agradeço neste âmbito a ajuda prestada pelos meus orientadores, Prof^a Maria Manuela Filipe e Dr^o Juan Carlos Casañ Núñez, em todos os momentos em que a solicitei.

No que diz respeito à área do *Fazer*, dividida no documento oficial em duas partes - *Planificação e Realização* - considero que o meu desempenho correspondeu às expectativas no que concerne à seleção adequada de objetivos, estratégias e metodologias, estabelecida a partir das orientações do *Programa de Espanhol e do QCERL* e tendo em conta o nível e características dos alunos. Em relação aos materiais, procurei, por um lado, e tal como aconselha a bibliografia didática, escolher textos autênticos para as atividades de compreensão oral e escrita, fundamentais para aumentar o *input* linguístico dos discentes, por outro lado, criar eu mesma os materiais de apoio, como fichas, documentos em formato PowerPoint, questionários, etc. Sobre este ponto, quero sublinhar a dificuldade que muitas vezes senti para encontrar materiais autênticos que servissem os objetivos previstos e o nível de língua dos alunos.

Parece-me relevante comentar outros aspetos, específicos do domínio da *Realização*. De entre os aspetos mais positivos do meu desempenho, destaco o dinamismo que consegui inculcar nas aulas que lecionei e que associei à minha postura, ao meu tom de voz e às atividades que propunha, e, ao nível das opções didáticas, o tratamento dos erros dos alunos, corrigindo-os no momento e acrescentando alguma explicação no quadro se necessário, bem como a promoção de atividades estruturadas de interação oral entre os alunos. Este último ponto ganha importância se se atender à já referida falta de participação oral espontânea da turma e, obviamente, ao papel das capacidades comunicativas orais na aprendizagem de uma língua estrangeira. Sobre os aspetos em que, a meu ver, a evolução do meu desempenho não foi coincidente com as minhas expectativas relevo o domínio da língua, como anteriormente reconheci, e a

gestão do tempo face a imprevistos. Para terminar este apartado, deixo apenas uma nota ao comportamento dos alunos, que, apesar da irreverência própria da sua idade, nunca exigiram de mim uma repreensão mais grave.

Não obstante o documento que regula a avaliação das práticas pedagógicas no Espanhol não parametrizar a fase de *Avaliação*, essa fase do processo de ensino-aprendizagem foi por mim tida em conta. Apesar da minha iniciativa, os mesmos motivos que justificaram a sua falha na disciplina de Português explicam o mesmo resultado com a turma do 9º ano.

No que compete à área do *Ser*, realço as mesmas qualidades que aponte na reflexão sobre a prática de Português: abertura e colaboração com o(s) outros, amizade e honestidade. Além delas, sublinho a autonomia com que preparei as unidades didáticas da minha responsabilidade, incluindo materiais, estratégias e atividades e a capacidade de autocrítica com que analisei ao longo do ano o meu trabalho.

Finalizo a minha reflexão sobre a prática supervisionada de Espanhol lamentando o facto de, apesar de todo o esforço pessoal investido, não ter conseguido evoluir tanto quanto desejaria em alguns domínios didático-pedagógicos. Ainda assim, tenho a convicção de que fiz um bom trabalho e de que as lacunas que apresento poderão ser ultrapassadas com facilidade com o advir da experiência profissional.

2.3. Atividades extracurriculares

A minha presença na escola não se resumiu ao trabalho em aula com as turmas que me estavam adstritas mas alargou-se em grande medida à participação e programação de atividades extracurriculares. A importância deste envolvimento dos estagiários com a comunidade escolar não se deve apenas ao facto de, por exemplo, ser um dos requisitos para obter a classificação de *Muito Bom* no estágio, mas, e sobretudo, pelo que ele pode aportar afetiva e socialmente. Comentando o meu caso particular, considero de capital relevância as amizades que criei dentro e fora da Escola, a cumplicidade que ganhei com os *meus* e outros alunos e os conhecimentos que adquiri ao longo deste ano letivo, conquistas que aceleraram e intensificaram a minha integração na instituição e que teriam sido muito mais difíceis, quando não inalcançáveis, se eu não me tivesse implicado em iniciativas de presença ou realização facultativa.

As atividades extracurriculares associadas à turma de Português estiveram na sua maioria relacionadas com a angariação de fundos para a viagem de finalistas dos alunos. Assim, destaco a minha colaboração na organização e apresentação do Desfile de Moda e do Baile de Finalistas, realizados em fevereiro, no Pavilhão Multiusos da Vilar Formoso. Para além destas atividades, acompanhei ainda a turma numa visita de estudo a Mafra, Sintra e Lisboa, entre os dias 11 e 12 de abril, para contactar com o imaginário literário que serviu de inspiração à criação de algumas das obras de leitura obrigatória no Ensino Secundário: *Os Maias* de Eça de Queirós, *Memorial do Convento* de José Saramago e a poesia de Fernando Pessoa.

De maneira diferente do que foi feito com a turma do 12º ano, as iniciativas dinamizadas no âmbito da disciplina de Espanhol não foram realizadas *com* os alunos mas *para* eles e para toda a comunidade escolar. O objetivo das atividades era acrescentar conhecimento sobre um determinado acontecimento histórico e/ou data festiva. Para tal, eu e as minhas colegas estagiárias propusemo-nos assinalar o *Día de la hispanidad*, festejado em Espanha a 12 de outubro, e o *Día de la mujer*, celebrado internacionalmente a 8 de março, com a elaboração e divulgação na escola de cartazes alusivos às efemérides que estiveram na origem da eternização das datas, onde incluímos também dados sobre as comemorações atuais e curiosidades.

Além das atividades levadas a cabo por dependência com as minhas turmas, foram muitas as experiências extracurriculares que a escola promoveu e nas quais fiz questão de participar. De entre todas, destaco aquelas que, por um motivo ou outro, maior entusiasmo me proporcionaram: a refeição na cantina da escola alusiva ao *Día europeo de las lenguas*; a colaboração com os professores Ana Paula Gomes e Paulo Adriano na apresentação ao público da peça *A asa e a casa* pelo Clube de Teatro, cuja autora, Teresa Rita Lopes, esteve presente; a dinamização, junto das professoras Maria Manuela Filipe e Isabel Magalhães, do Baile de Carnaval; o apoio à turma do 7ºC na organização de um *Peddy-papper* e de um Torneio de Futsal com o sentido de recolher fundos para uma visita de estudo a Tomar, no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica; o apoio aos professores do grupo docente de físico-química na supervisão de um acampamento selvagem (realizado num terreno particular improvisado para o efeito) com os alunos; e, por último, a participação no almoço convívio organizado pelo Agrupamento de Escolas de Almeida, no último dia de aulas.

Para além das atividades extracurriculares referidas, é importante acrescentar que, a convite da Direção da Escola, desempenhei, entre os meses de janeiro e maio, as

funções de tutora de um dos alunos da turma 9ºD, proposto para tal no Conselho de Turma do final do primeiro período. No horário previsto para o efeito, 45 minutos por semana, e também noutros momentos pude acompanhar o discente na organização do seu tempo de estudo, na preparação para provas de avaliação sumativa, e ainda, ao nível afetivo, através do diálogo sobre temas do seu interesse (expetativas futuras, normas de conduta na sala de aula, etc.). O facto de ter estado envolvida na atividade tutorial permitiu-me perceber melhor as razões que podem estar na origem da desmotivação dos alunos para a aprendizagem, tantas vezes responsável pela indisciplina na sala de aula.

Parte II – Apresentação do estudo

3. Referências teóricas sobre a comunicação oral

3.1. A legitimação do sistema oral da língua em sede pedagógica

A legitimação do modo oral da língua como objeto escolar efetivo nas disciplinas de língua tem tardado em concretizar-se. Esta demora está estreitamente associada ao modo com a linguística concebida a linguagem verbal.

Até meados do século XX, imperava uma visão do ensino da língua na escola como representação: «aprender a falar era, então, aprender a pensar. Isso significava que o importante era aprender as formas corretas da língua que exprimem um pensamento claro» (Figueiredo, 2005: 49). Em consequência, o modo oral da língua era ensinado para cumprir as normas do discurso escrito – aquelas que configuram a forma correta e organizada de expressão do pensamento.

Os sinais de mudança despontam quando, no âmbito dos estudos linguísticos, a língua começa a ser perspectivada pela sua finalidade comunicativa e nessa medida, em estreita dependência com as práticas sociais:

considera-se o ritual social de comunicar através da linguagem verbal, focando-o quer como forma de estabelecer e manter o contacto entre os indivíduos de uma comunidade, quer como modo de urdir as relações sociais entre eles (Silva, 2012: 170).

Para dar conta dos componentes que constituem e determinam a comunicação, Dell Hymes (1974) cria o modelo S.P.E.A.K.I.N.G., um acrónimo onde cada uma das letras representa um dos constituintes: *situation* (situação), o tempo e o lugar onde se inscreve; *participants* (participantes), os intervenientes; *ends* (finalidades), os objetivos; *acts* (sequências de atos), a organização do evento; *key* (chave), o tom do evento; *instrumentality* (instrumentos), canal, variedade de língua, etc.; *norms* (normas), o conjunto das convenções que guia a interação e a sua interpretação; *genre* (género), o tipo de interação, organizado em sequências textuais (dialogal, argumentativa, explicativa e descritiva). Desta forma, para comunicar eficazmente não basta ao falante dominar a gramática da língua, é também necessário mobilizar elementos não-verbais e paraverbais e atualizá-los todos em função das características do contexto, naquilo que o mesmo autor (1972) designa de competência comunicativa.

Este entendimento da língua como instrumento social valoriza o modo oral pelo facto de ser fundador da comunicação verbal e utilizado na grande parte das práticas sociais diárias e coloquiais. Por este motivo, o estudo do seu funcionamento representou

uma prioridade no campo da linguística, concentrada na compreensão do fenómeno da interação. A disciplina científica que entretanto surgiu e que privilegia como objeto de estudo o funcionamento da interação verbal oral é a análise do discurso. Os seus teorizadores compreendem a língua oral enquanto «código multicanal, formado por elementos sonoros y otros de carácter paralingüístico, cinésico y proxémico que los matizan y complementan» (Calleja, 1999: 93). Para analisar os enunciados orais na sua complexidade, esta disciplina utiliza textos orais autênticos materializados no protogénero discursivo – a conversação. Este género caracteriza-se pela presença simultânea de pelo menos dois intervenientes que fazem progredir a comunicação pelo diálogo – sequência textual poligerada, onde cada interveniente alterna as funções de emissor e recetor.

Se até então a língua oral era considerada caótica em comparação com a organização do discurso escrito, a partir do momento em que os enunciados são analisados em contexto, a sua forma é justificada pelas características da situação de enunciação. Assim, as frequentes elisões do discurso oral são justificadas pela concorrência dos fatores extralingüísticos, como os elementos cinésicos e proxémicos ou os conhecimentos partilhados pelos interlocutores que resultam numa grande quantidade de informação implícita e subentendida (Lugarini, 2003: 113-114). Além disto, o seu carácter fragmentário, manifestado pelas hesitações, reformulações, sintaxe pouco estruturada, bem como as frequentes repetições lexicais, redundâncias, incoerências, falta de concordância, etc. também encontra justificação:

(...) étant donné la difficulté des opérations cognitives impliquées dans le travail d'encodage, et le peu de temps dont on dispose à l'oral – qui se caractérise par la quasi-concomitance de la planification cognitive et de la production discursive, ainsi que par l'impossibilité de raturer: on ne peut à l'oral effacer qu'en ajoutant -, les locuteurs ne parviennent pas à maîtriser parfaitement l'ensemble de leur discours. (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 42).

Enquanto instrumento utilizado em grande parte das práticas sociais, a língua oral é valorizada como objeto de estudo efetivo, tanto nas aulas de língua materna, como nas aulas de língua estrangeira. Nas duas disciplinas o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos implica em grande medida o investimento no ensino das capacidades de comunicação oral. No caso da língua materna, o desafio é possibilitar aos alunos o acesso a modalidades do discurso oral vinculadas a práticas sociais que lhes são desconhecidas ou inacessíveis. No caso da língua estrangeira, a utilização deste sistema para a aprendizagem da codificação é fundamental, além disso,

ele representa, na grande parte das vezes, a prioridade de quem se inicia no estudo de um novo idioma.

De uma maneira geral, o ensino das línguas orientado para a sua função comunicativa é um importante instrumento para o combate às desigualdades sociais e contribui em grande medida para a formação de indivíduos capazes de mover-se num mundo tecido pelas relações globais e multiculturais.

3.2. Desenvolvimento formal da competência de comunicação oral

Em termos gerais, as competências de língua exigidas para uma comunicação oral eficaz são as competências linguísticas, aquelas que «inclu[em] os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema» (QECL, 2001: 34), as competências sociolinguísticas, aquelas que se «referem (...) às condições socioculturais do uso da língua (...) [e] às convenções sociais», e as competências pragmáticas,

dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz[em] também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (QECL, 2001: 35).

Tendo em conta a complexidade da competência visada, o seu desenvolvimento depende em grande medida do empenho articulado dos dois intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. Só um esforço sério, contínuo e combinado pode criar um ambiente seguro de aprendizagem, capaz de minimizar os efeitos indesejáveis dos principais fatores – socioafetivos, cognitivos e comunicativos (Alonso, 2012) - que comprometem o sucesso de uma atividade onde os alunos, os seus conhecimentos e competências estão muito expostos.

Ao professor, cabe planificar e avaliar o processo com vista ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem. A fase de planificação deve ser iniciada pela consulta dos documentos oficiais que regulam o ensino da disciplina e consequente fixação dos objetivos adequados ao nível e necessidades dos alunos. Em seguida, o professor deve seleccionar as atividades que lhe pareçam mais adequadas ao desenvolvimento gradual daqueles objetivos. No caso específico do ensino da comunicação oral, uma planificação séria das aprendizagens há de fazer preceder as atividades de interação de momentos de ensino explícito dos conteúdos que o aluno precisará de mobilizar na

oralidade. Em termos práticos, este princípio pode ser conseguido através de exercícios de conhecimento explícito da língua, atividades de compreensão oral a partir de práticas autênticas e reais, leituras, etc.

A fase de avaliação das aprendizagens deve privilegiar o modelo formativo, orientado para a identificação atempada das dificuldades demonstradas pelos alunos e posterior ativação dos mecanismos necessários para remediá-las. Para consegui-lo, os docentes têm que ultrapassar os obstáculos motivados pela própria imaterialidade do discurso oral: a necessidade de ter um registo do desempenho dos alunos, indispensável para uma avaliação rigorosa, obriga o professor a utilizar recursos técnicos, como um gravador áudio ou, idealmente, uma câmara de filmar para dar conta do conjunto de elementos que concorrem na comunicação, que, além de dispendiosos, implicam muitas vezes o trabalho moroso de transcrição dos enunciados para o código escrito (Bergeron, 2000: 32).

Uma das consequências deste modelo de avaliação é a valorização do aluno enquanto figura central de todo o processo. Nesta medida, considera-se fundamental implicá-lo ativamente na aprendizagem, explicando-lhe claramente os objetivos estipulados, ensinando-lhe procedimentos para os alcançar e fornecendo-lhe frequente *feedback* sobre o seu desempenho (Fernandes, 2006: 30-31). Assim, a realização da atividade de produção oral não é a única tarefa do discente, ela deve ser precedida por uma fase de planificação, fundamental para o aluno ativar expectativas sobre o seu desempenho e mobilizar os recursos necessários para as cumprir, e sucedida por uma fase de autoavaliação, o momento formal para a reflexão sobre o trabalho realizado e para a reorientação da sua ação em função dos aspetos a melhorar.

Um dos melhores instrumentos para o trabalho sistemático sobre a competência de comunicação oral dos alunos são os géneros discursivos, «formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em contextos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos» (Marcuschi, 2002: 25):

- Em primeiro lugar, o seu domínio representa a grande finalidade do investimento pedagógico nesta área, como foi explicado no apartado anterior;
- Em segundo lugar, o facto de a sua atualização na sala de aula representar uma simulação da prática autêntica, onde os alunos representam papéis sociais diferentes dos que desempenham na realidade, tem um efeito positivo na diminuição dos referidos fatores inibidores da aprendizagem;

- Em terceiro lugar, eles facilitam a planificação do processo de ensino-aprendizagem, tanto da parte dos alunos como dos professores:

a). Pelo facto de serem localizados socialmente e constituídos por características relativamente estáveis – «conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica» (Marcuschi, 2002: 23) – os géneros simplificam a tarefa da definição de objetivos de aprendizagem, na medida em que cada um deles requisita competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas específicas;

b). Pelo mesmo motivo, os géneros representam uma referência, um ponto de chegada relativamente bem definido, criam expectativas de produção nos alunos, facilitando os processos de autocontrolo/regulação na realização das suas tarefas: planificação, realização e avaliação;

- Por último, eles podem ser associados a outros conteúdos programáticos, favorecendo a sua aquisição/sistematização.

As vantagens apontadas só surtem efeito se o professor construir modelos didáticos de géneros adequados aos objetivos, necessidades e nível dos alunos:

Ceci implique une transformation au moins partielle du genre pour que ces objectifs soient atteints et atteignables avec le maximum d'efficacité: simplification du genre, accentuation de certaines dimensions, etc. (Schneuwly e Dolz, 1997: página web).

3.2.1. Didatização da competência de comunicação oral em Português Língua Materna

Pelo facto de a língua materna ser adquirida em contexto natural e familiar, de forma inconsciente, o conhecimento que os falantes dela detêm é condicionado pelas práticas de língua a que são expostos, pela *comunidade de fala* a que pertencem (Bourdieu, 2012). Como considerado em momento anterior, a função do ensino formal da língua materna é, portanto, levar os alunos a utilizarem a língua de forma a corresponderem com a maior eficácia à heterogeneidade de solicitações sociais, académicas e profissionais, potenciando naturalmente usos criativos, designadamente o literário.

O ensino do Português a alunos do 12º ano, último patamar da escolaridade obrigatória e gratuita, encontra nessa função uma responsabilidade acrescida já que, na grande maioria dos casos ele representa o último ano de aprendizagem formal de competências linguísticas. Logo pela leitura do texto introdutório do *Programa de*

Português para o Ensino Secundário é possível constatar a intenção oficial de cumprir esta função:

(...) a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. (Seixas *et al*, 2001/2002: 2).

No quadro desta demanda, o ensino das competências de comunicação oral constitui no *Programa* um objetivo destacado e autónomo, apesar de vinculado a outros conteúdos – temas literários, conhecimento explícito da língua, etc. –, com diretrizes pedagógicas muito concretas que atendem à sua especificidade enquanto sistema da língua e às necessidades dos alunos. Esta responsabilidade social atribuída às aulas de língua materna concretiza-se no domínio da expressão oral pela orientação clara para o trabalho sobre os «géneros públicos e formais», tais como o debate ou a exposição oral.

Observe-se com detalhe os principais «processos de operacionalização» da atividade de expressão oral indicados no *Programa* (Seixas *et al*: 2001/2002: 10-11) distribuídos pelas competências nela implicadas:

- Competências linguísticas

- «Utilizar vocabulário apropriado e expressivo»;
- «Expressar-se com correcção linguística»;

- Competências sociolinguísticas

- «Utilizar formas de tratamento adequadas»;
- «Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação»;
- «Observar regras de cortesia»;

- Competências pragmáticas

- «Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto)»;
- «Produzir diferentes tipos de texto»;
- «Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais»;
- «Utilizar marcadores textuais»;

- «Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor»;
- «Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor».

Condição para a concretização destes objetivos é, como já foi referido anteriormente, o envolvimento os alunos no compromisso de controlar e melhorar as suas aprendizagens. Coadunado com esta conceção do processo de ensino-aprendizagem, o *Programa* de Português prescreve como tarefa do discente «programar a produção oral (...), observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação». Tendo sido já elencados os objetivos para a fase execução, atente-se às indicações para os outros dois momentos.

Na realização da fase de planificação, o discente deve considerar cinco pontos fundamentais:

- Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar;
- Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores;
- Seleccionar o tipo de texto adequado à situação;
- Construir guiões e planos-guia. (Seixas *et al.*: 2001/2002: 11).

Na fase de avaliação, posterior à atividade de interação oral propriamente dita, o aluno deve:

- Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação);
- Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita. (Seixas *et al.*, 2001/2002: 11).

Para que as competências visadas sejam desenvolvidas com sucesso, cabe ao professor planificar atentamente as aprendizagens e acompanhar de perto a sua evolução. Nesta medida, o *Programa* (Seixas *et al.*, 2001/2002) recomenda a aplicação dos procedimentos da avaliação formativa já comentados: seleção de técnicas e de instrumentos de avaliação, como escalas de classificação ou grelhas de observação, adequados ao nível dos alunos, exposição clara dos objetivos, critérios e estratégias previstos aos alunos; transmissão atempada de feedback.

3.2.1.1. Didatização do género discursivo debate

Conforme as determinações do documento regulador do ensino de Português para o 12º ano de escolaridade, e, concretamente, para o trabalho didático sobre as competências de comunicação oral, o género público e formal debate constitui um instrumento capaz de conduzir professores e alunos à concretização dos objetivos previstos.

Género conversacional, o debate têm características das situações cara-a-cara apesar de pelas funções comunicativas que exerce e pelas características dos âmbitos em que habitualmente se realiza – mediático, político, académico, etc. – convocar um registo mais formal e estruturado (Calsamiglia e Tusón, 2007). Em termos de funcionalidade,

Debate refers to the process of considering multiple viewpoints and arriving at a judgment, and its application ranges from an individual using debate to convince others to agree with them (Kennedy, 2007: 183).

Pelo facto de confrontar opiniões diferentes sobre um mesmo tema, o debate assume, nomeadamente na sua forma mais prototípica – a televisiva - um carácter conflituoso:

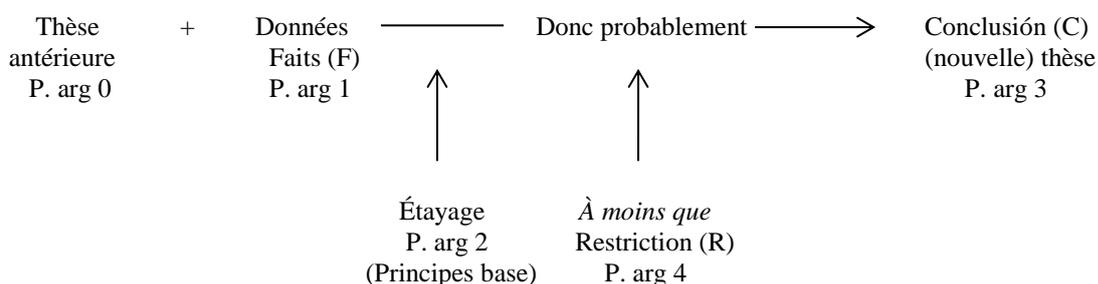
il fonctionne comme événements qui opposent dans une lutte sans merci des contradicteurs qui tentent, par tous les moyens, notamment par la persuasion, la théâtralisation ; les coups d'éclats, les effets de manche voire les demi- et contrevérités de dominer, voire ridiculiser l'adversaire. (Schneuwly e Dolz, 1997: página web).

Para controlar estas e outras tendências da discussão, é habitual que o debate seja regulado por um moderador, ao qual competem as funções de gerir a duração e a ordem das intervenções, dirigir o diálogo (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 118) e frenar comportamentos desadequados.

Pelo que fica explicado, facilmente se conclui que, além da sequência dialogal, típica dos géneros conversacionais, a eficácia do debate depende em grande medida da capacidade dos seus oradores para mobilizarem a sequência textual argumentativa, fundamental para a progressão temática da discussão.

Segundo Toulmin (*apud* Silva, 2012), a argumentação é caracterizada pelo movimento inferencial que tem início com a apresentação de *dados*, sustentados por uma *garantia* que pode ser fundamentada por um *suporte*, e que termina com a exposição de uma conclusão. Segundo Jean-Michel Adam (2011: 146) a estrutura macroproposicional da sequência argumentativa típica é a seguinte:

La séquence argumentative



Esta proposta de Jean-Michel Adam, destaca a existência de dois níveis argumentativos:

- Justificatif (P.arg.1 + P.arg.2 + P.arg.3): a ce niveau la prise en compte de l'interlocuteur est faible. La strategie argumentative est dominée par les connaissances rapportées.
- Dialogique ou contra-argumentatif (P.arg.0 et P.arg.4): à ce niveau l'argumentation est negociée avec un contre-argumentateur (auditoire) réel ou potentiel. La stratégie argumentative vise une tranformação des connaissances. (Adam, 2011: 146).

A consideração desta componente dialógica inerente à intenção argumentativa é fundamental para compreender a evolução da interação verbal no debate. Veja-se que não havendo da parte dos intervenientes um esforço contra-argumentativo, de refutação e enfraquecimento das opiniões divergentes, o propósito de convencer o outro dificilmente é alcançado. Enquanto um sujeito estiver firme nas suas convicções e na validade dos seus argumentos, não vai aderir a posições contrárias sobre um mesmo assunto.

A partir da exposição das características prototípicas do debate, fica claro que o investimento pedagógico neste género deve, cumprindo as orientações do *Programa*, promover o ensino das suas formas construtivas, de reflexão coletiva do conhecimento, por outras palavras, como instrumento de cidadania (Schneuwly e Dolz, 1997). Fixado este princípio fundamental, é o momento de identificar as potencialidades específicas deste género para o desenvolvimento das competências de língua envolvidas nas atividades de comunicação oral, previstas para alunos do 12º ano à disciplina de Português Língua Materna:

- Competências linguísticas
 - Mobilização de recursos linguísticos diversificados e expressivos;
 - Produção de enunciados corretos do ponto de vista linguístico;

- Competências sociolinguísticas
 - Utilização de formas de tratamento adequadas;
 - Utilização de um registo de língua cuidado;
 - Cumprimento das regras de cortesia.

- Competências pragmáticas
 - Participação num debate;
 - Mobilização da sequência argumentativa;

- Realização de operações de construção da coesão e coerência textuais;
- Utilização de marcadores textuais;
- Utilização de técnicas de persuasão do interlocutor.

Além destes benefícios, vale a pena acrescentar mais duas vantagens proporcionadas pelo ensino do debate: a promoção das capacidades de investigação, igualmente considerada no *Programa*, sob a formulação do objetivo «utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)» (Seixas *et al*, 2002: 7); e o desenvolvimento do pensamento crítico, importante para alunos a frequentar o último ano da escolaridade obrigatória:

debat also has the potential to enhance critical thinking skills including analysis, synthesis, and evaluation, as these are essential components in the formulation of refutations (Lieb, 2007:74).

3.2.2. Didatização da competência de comunicação oral em Espanhol

Língua Estrangeira

A planificação do ensino-aprendizagem da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira em Portugal é realizada a partir das orientações de dois documentos, ambos fundados na conceção comunicativa das línguas: o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL)*, manual criado pelo Conselho Europeu para, entre outros fins, regular o ensino das línguas, e o *Programa Nacional da disciplina*, texto concebido em conformidade com o *QECRL* mas adaptado às particularidades da aprendizagem daquele idioma por alunos portugueses. Segundo os níveis estabelecidos pela primeira obra, esperava-se que a turma atribuída no estágio à disciplina de Espanhol desenvolvesse ao longo do ano letivo as competências previstas para um utilizador situado no nível B1:

O **nível B1** corresponde à especificação do **Nível Limiar** para um visitante de um país estrangeiro e caracteriza-se, talvez, por dois aspectos essenciais. O primeiro é a capacidade para manter a interação e chegar ao que se quer num leque variado de contextos (...). O segundo aspecto é a capacidade de lidar flexivelmente com problemas do dia-a-dia (*QECRL*, 2001: 72).

Como se pode deduzir pela leitura do fragmento citado, o ensino do modo oral neste nível é primordial, na medida em que o domínio das práticas diárias orais representa a necessidade mais premente deste tipo de utilizador, associado a um «visitante de um país estrangeiro». Aliás, o descritor proposto para a competência de *interação oral geral* revela exatamente isso:

É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes). (*QECRL*, 2001: 114).

Observe-se, então, com algum detalhe os objetivos previstos no *QECRL* para o utilizador B1 no domínio das competências comunicativas em língua, para posteriormente compreender a pertinência dos procedimentos didáticos apontados especificamente no *Programa de Espanhol*:

- Competências linguísticas

Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação. (QECL, 2001: 158).

- Competências sociolinguísticas:

É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade. (QECL, 2001: 173).

- Competências pragmáticas:

- *Coesão e coerência*

É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações. (QECL, 2001: 178)

- *Fluência na oralidade*

É capaz de prosseguir o seu discurso, embora faça pausas evidentes para o planeamento gramatical e lexical, e para remediações, especialmente em longas intervenções de produção livre. (QECL, 2001: 183)

- *Precisão preposicional*

É capaz de transmitir informação simples e directa de pertinência imediata, destacando a questão que lhe parece mais importante.

É capaz de exprimir o essencial do que deseja tornar compreensível. (QECL, 2001: 184).

Para que o aluno consiga atingir o domínio destas competências nas atividades de interação oral, o *Programa* da disciplina propõe medidas específicas para a planificação das atividades, para a avaliação e valoriza a promoção da autonomia dos aprendentes.

No momento da planificação, há orientações claras para a criação de atividades reais, pouco extensas e cujos temas se relacionem com o nível e necessidades dos alunos (Fialho e Izco, 2009).

Relativamente ao tipo de avaliação a privilegiar, o *Programa* aconselha a utilização da avaliação formativa, aquela que, como já foi explicado num momento anterior, favorece o acompanhamento sistemático e contínuo das aprendizagens, permitindo reajustamentos atempados na ação do professor e do aluno.

Finalmente, considera-se fundamental dotar os discentes de autonomia para a concretização dos objetivos estipulados. Essa autonomia é claramente defendida no

Programa e preconizada através da referência a dois procedimentos: o ensino de estratégias para compensar a falta de recursos linguísticos no momento interação verbal, tais como «pedir ajuda ao interlocutor de forma directa ou indirecta (...) [ou] não pedir ajuda e recorrer à sua língua, fazer traduções literais, “espanholizar” uma palavra ou recorrer a gestos, mímica, etc.» (Fialho e Izco, 2009: 13-14); a criação de momentos de autoavaliação, cujas vantagens foram num momento anterior referidas.⁵

3.2.2.1. Didatização do género discursivo entrevista

Estando já justificada a relevância do trabalho com os géneros, cabe explicar em que medida o género entrevista constitui um bom instrumento pedagógico para a consecução dos objetivos previstos para o domínio da comunicação oral para um utilizador com o nível B1. Para fundamentar esta opção, é necessário antes de mais reunir as principais características do género.

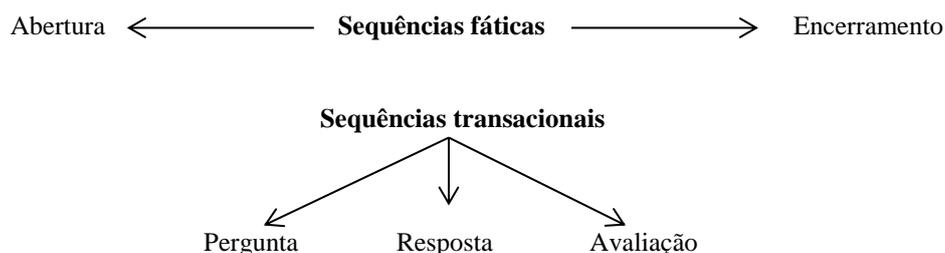
O género entrevista é um tipo de conversação mais formal e planeada (Calsamiglia y Tusón, 2007), constituída na sua forma prototípica por dois intervenientes, um com a função de entrevistador e outro com a função de entrevistado, utilizada para a recolha de informações sobre um assunto relevante (Schneuwly e Dolz, 1997). Dada a sua utilidade, este género é atualizado numa grande diversidade de âmbitos e contextos, pelo que é possível identificar vários tipos de entrevista, entre os quais «a entrevista jornalística, científica, radiofônica, médica, de emprego» (Tupper, 2011: 5). Além do contexto situacional, a própria relação social que se estabelece entre entrevistador e entrevistado condiciona fortemente a interação (Schneuwly e Dolz, 1997).

Apesar de atualizada em situações muito heterogéneas, este género é muito padronizado, a começar pelas tarefas dos seus participantes:

l'interviewer ouvre et clôt l'interview, pose des questions, suscite la parole de l'autre, incite à la transmission d'informations, introduit de nouveaux sujets, oriente et réoriente l'interaction; l'interviewé, une fois qu'il accepte la situation, est obligé de répondre et de fournir les informations demandées. (Schneuwly e Dolz, 1997: página web).

⁵ Apesar de reconhecer a importância de uma aprendizagem centrada no aluno e nas suas necessidades, o *Programa* da disciplina não atribui ao discente a tarefa sistemática de planificar as suas atividades. Não obstante, considerando que a planificação é um momento de previsão dos recursos linguísticos necessários à interação, e que esse controlo conduz muitas vezes a uma *performance* mais correta, esta fase foi igualmente considerada nas práticas pedagógicas de Espanhol.

Relativamente à sua estrutura, a entrevista, género conversacional, organiza-se a partir da sequência dialogal, caracterizada pela alternância da tomada de palavra pelos intervenientes (troca verbal). A unidade mínima dialogal é portanto a troca verbal (Calsamiglia e Tusón, 2007: 305) – constituída por uma *intervenção inicial* e por uma *intervenção reativa*. Veja-se o esquema proposto por Adam (*apud* Silva, 2012: 178) para a estrutura macroposicional típica de uma sequência dialogal:



Como é possível observar, Adam propõe a distinção entre dois grandes tipos de intervenções: as intervenções fáticas, aquelas que preenchem os momentos de abertura e encerramento da conversação e que variam «de acordo com a situação de enunciação (...) e com os padrões socioculturais da comunidade em que se está» (Silva, 2012: 172); as intervenções transacionais, aquelas que «constituem o corpo da interação verbal, e que incluem os conteúdos que os locutores pretendem comunicar» (Silva, 2012: 172).

A partir da exposição das principais características da entrevista, é possível identificar com algum detalhe as potencialidades específicas deste género para o desenvolvimento das competências de comunicação oral típicas de um utilizador com o nível B1:

- Competências linguísticas

- Mobilização de recursos linguísticos associados a âmbitos e contextos quotidianos;

- Competências sociolinguísticas

- Utilização de fórmulas de delicadeza e registo adequados a contextos mais formais;
- Seleção de fórmulas de saudação e despedida respeitantes das normas sociais da comunidade de onde a língua meta é natural para preencher as intervenções fáticas;

- Competências pragmáticas

- Utilização de macro (fundamentalmente o diálogo) e microfunções habituais nas práticas quotidianas (dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, estruturar o discurso, etc. [*QECRL*, 2001: 179]);
- Recurso a estratégias compensatórias, nomeadamente nas intervenções menos previsíveis, as transacionais.

4. Perspetiva metodológica

O trabalho científico, vise a área das ciências exatas ou a das ciências humanas, exige da parte do investigador, para além do *saber* sobre o tema, um *saber fazer* específico, sob pena de comprometer a validade do seu estudo. Tal *saber fazer* diz respeito ao conjunto dos métodos adotados para conduzir a investigação, ao qual se dá o nome de metodologia.

Para o desenvolvimento do meu tema monográfico foi necessário definir de princípio o tipo de modelo metodológico, os métodos de recolha de dados e os procedimentos de transcrição do *corpus* oral mais adequados ao contexto e objetivos em causa.

4.1. Abordagem qualitativa: estudo de caso e investigação-ação

Da diversidade de métodos disponíveis para a investigação em ciências humanas, entendi que os mais apropriados para a concretização do meu trabalho seriam, o estudo de caso descritivo-exploratório e a investigação-ação, entendidos num plano de investigação qualitativo.

O facto de o estudo ter tido lugar em contexto de estágio pedagógico com a duração de um ano letivo e ter sido circunscrito a duas turmas com características bem definidas vai ao encontro dos fins para os quais o estudo de caso está previsto:

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 1994: 4).

Por outro lado, consciente de que a investigação-ação é a metodologia tipicamente educacional, orientada para a identificação de problemas e posterior ação para remediá-los (Coutinho, 2011), procurei empregá-la mesmo se o contexto de estágio pedagógico, pelo reduzido número de aulas atribuídas, não oferecia as melhores condições para a planificação sistemática das aprendizagens.

Em concordância com o que preveem as metodologias referidas, o desenvolvimento do meu estudo teve início com a identificação de um problema (investigação) – as dificuldades dos alunos ao nível da competência de comunicação oral – e evoluiu para uma fase de *intervenção* (ação) – a planificação pedagógica de atividades orientadas para a resolução do problema, baseada nas diretrizes dos

Programas oficiais de cada disciplina e das orientações teóricas mencionadas no apartado anterior.

4.2. Recolha e tratamento de dados

A realização de uma investigação de feição interventiva para o desenvolvimento da competência de comunicação oral acarreta a análise de uma grande diversidade de dados, seja pela exigência da própria metodologia, seja pela complexidade do próprio objeto de estudo.

Neste estudo em concreto, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, além da observação direta dos comportamentos dos alunos – indispensável, por exemplo, para a identificação do problema -, as planificações das atividades realizadas pelos alunos, as gravações áudio dos eventos de interação – para as quais pedi previamente autorização à Direção da Escola e aos Encarregados de Educação dos alunos das duas turmas -, posteriormente objeto de transcrição para o código escrito, as fichas de auto e heteroavaliação preenchidas pelos discentes no final das atividades e, finalmente, os inquéritos submetidos à turma no final do ano com o objetivo de recolher uma reflexão final sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

O método de análise de conteúdo utilizado foi a análise formal da expressão, a mais adequada para o estudo do encadeamento do discurso e «[d]a forma da comunicação, cujas características (vocabulário, tamanho das frases, ordem das palavras, hesitações...) facultam uma informação sobre [...] o locutor [...]» (Quivy, 2005: 228-229). Para a análise das gravações áudio/transcrições – o produto final das atividades – houve a necessidade de criar um instrumento rigoroso para utilizar de forma sistemática para cada uma das disciplinas lecionadas. Nos dois casos, o instrumento assume a forma de grelha, constituída por três colunas: a primeira designa o tipo de competência – linguística, sociolinguística, pragmática – visada; a segunda coluna inclui os níveis de desempenho previsto para cada uma dessas competências, com base nos objetivos indicados nos documentos reguladores; a terceira tem o título de *Comentário* para ser preenchida com a análise do desempenho real dos alunos.

Instrumento de análise dos enunciados orais produzidos na disciplina de Português

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO:		IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:	NÚMERO DE INTERVENÇÕES:
PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	COMENTÁRIO	
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.		
Competências pragmáticas	Apresenta a sua opinião com clareza.		
	Utiliza argumentos e, no caso de apresentar dados ou fazer citações.		
	Utiliza contra-argumentos para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.		
	Apresenta a conclusão de forma completa e coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.		
Competências linguísticas	Utiliza léxico diversificado, respeitando o seu valor semântico.		
	Domina a morfossintaxe dos enunciados e procura selecionar estruturas sintáticas formais.		
	Encadeia as suas ideias e enunciados com coesão e coerência.		

Instrumento de análise dos enunciados orais produzidos na disciplina de Espanhol

A. Entrevistadores

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO:	IDENTIFICAÇÃO ALUNO:	NÚMERO DE INTERVENÇÕES:
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua neutro e respeita as regras de delicadeza mais importantes.	
Competências pragmáticas	Abre a entrevista, cumprimentando e apresentando (ou pedindo que se apresente) o entrevistado, e encerra-a, agradecendo-lhe (ou despedindo-se de forma cordial).	
	Conduz a entrevista a partir de um questionário preparado mas é capaz de fazer algumas questões de forma espontânea.	
	Respeita o propósito da entrevista. Repete ou reformula a(s) pergunta(s) sempre que seja solicitado pelo entrevistado.	
Competências linguísticas	Pronuncia de maneira inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.	
	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano (família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidade).	
	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Os enunciados podem apresentar alguns erros morfológicos e sintáticos mas aquilo que está a tentar exprimir é claro.	

B. Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO:	IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:	NÚMERO DE INTERVENÇÕES:
PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	COMENTÁRIO
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua neutro e respeita as regras de delicadeza mais importantes.	
Competências pragmáticas	Responde a todas as perguntas.	
	Repete ou reformula a(s) resposta(s) sempre que seja solicitado pelo entrevistado.	
Competências linguísticas	Pronuncia de maneira inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.	
	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloqu岸ões sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano (família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidade).	
	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Os enunciados podem apresentar alguns erros morfológicos e sintáticos mas aquilo que está a tentar exprimir é claro.	

4.3. Procedimento de transcrição do corpus

Para facilitar a análise dos enunciados orais produzidos pelos alunos as gravações áudio foram, como já mencionei, objeto de transcrição para o código escrito.

Para identificar as intervenções dos alunos em cada evento de interação utilizei o seguinte código:

- Intervenções realizadas nos eventos de interação em Português
número romano (identificação do evento de interação)-letra do alfabeto português (identificação do aluno)-número árabe (identificação da intervenção)

Exemplo: I-A-1

- Intervenções realizadas nos eventos de interação em Espanhol

Intervenções dos entrevistadores:

número romano (identificação do evento de interação)-P (identificação da função de entrevistador)/letra do alfabeto português (identificação do aluno)-número árabe (identificação da intervenção)

Exemplo: I-P/A-1

Intervenções dos entrevistados:

número romano (identificação do evento de interação)-R (identificação da função de entrevistado)/letra do alfabeto português (identificação do aluno)-número árabe (identificação da intervenção)

Exemplo: I-R/B-1

Com o intuito de respeitar as particularidades do discurso oral, constituído por outros elementos além da matéria verbal, e de acrescentar alguma informação contextual pertinente, adaptei aos objetivos e dimensões do meu projeto as normas de transcrição utilizadas na obra *Corpus sociolingüístico de Castellón de la Plana y su área metropolitana* (Arroyo et al, 2009). Assim, exponho em seguida os seguintes símbolos que utilizei de forma sistemática nas transcrições:

- / (pausa breve [vírgula]) Exemplo: está-se a contradizer/ colega

- // (pausa longa [ponto final]) Exemplo: eu faço uma pergunta// aqueles aposentados [...]

- (pausa de X segundos) Exemplo: hum (pausa de 3 segundos) Sara Sampaio
- « » (citação ou fragmento lido) Exemplo: «Proclamo Jesus como filho de Deus em nome da ciência»
- () (aspeto paralinguístico e não verbal da interação) Exemplo: (risos) bueno [...]
- < > (fragmento ininteligível) Exemplo: ajuda a baixar < o índice de criminalidade >
- : (alargamento) Exemplo: ah: ¿cuál es el destino de su viaje?
- § (sobreposição) Exemplo:

V-R/K-1: buenos días §
V-R/L-1: buenos días §
- [] (interrupção na citação) Exemplo: «Não existem [...] mas estudos realizados/ como por exemplo nos estados unidos/ [provam]/ e na América e no Canadá [...]»
- MAIÚSCULAS (erro de pronúncia) Exemplo: como sopa/ eh: carnE

Guardo o último parágrafo do enquadramento metodológico para uma breve advertência de feição ética sobre a confidencialidade dos dados expostos: conforme as normas previstas para o tratamento e publicação dos dados nos relatórios de estágio, informo que em nenhum momento deste texto ou de outro cujo conteúdo daqui possa decorrer, será revelada a identidade real dos discentes.

Parte III – Didatização da competência de comunicação oral

5. Didatização do debate – Português 12º ano

Tendo em conta a centralidade do texto literário na aula de Português, mormente em anos de preparação para exame nacional, como é o caso da turma de 12º ano atribuída, tive o cuidado de localizar as atividades de interação oral no final das aulas, como forma de reflexão sobre as temáticas abordadas na análise das obras de leitura integral.

Referido este ponto prévio, passo à enumeração das atividades que compõem a macroestrutura da minha intervenção pedagógica na turma de Português: 1) aproximação teórica ao género debate; 2) e 3) duas atividades de debate em grupo – constituídas pelas fases de planificação, execução e autoavaliação dos alunos; 4) exercício de fornecimento de feedback; 5) nova atividade de debate – composta pelas três fases referidas mas baseada num modelo didático diferente, criado a partir das dificuldades identificadas nos dois primeiros debates; 6) realização de um inquérito aos alunos com vista a uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido neste âmbito.

Por uma questão de economia textual farei, numa primeira parte, a descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas e concentrarei, num segundo momento, a análise e comentário dos resultados obtidos com a recolha de dados sob a forma de conclusão.

5.1. Descrição das atividades

5.1.1. Atividade nº 1: *O género discursivo debate*

Tipo de atividade: Aquisição e sistematização de conteúdos

Objetivos:

- Conhecer o género discursivo debate: funções comunicativas, estrutura e participantes;
- Sistematizar conhecimentos sobre a sequência argumentativa;
- Rever os articuladores do discurso e os seus valores semânticos e pragmáticos;
- Identificar a mensagem de um vídeo publicitário;
- Conhecer e manusear os instrumentos pedagógicos para planificar e avaliar as atividades de interação oral;

- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Planificar a participação num debate;

Material:

- Ficha formativa sobre o debate (Anexo 1, p. 79);
- Manual da disciplina, *Entre margens* (Magalhães e Costa: 2012), pp. 297, 303-305.
- Vídeo publicitário do programa televisivo *Prós e Contras* exibido no canal RTP1 (Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=DOZkJ5zR_o0);
- Ficha com a estrutura requerida para a elaboração da planificação das atividades de interação oral (Anexo 2, p. 80);
- Ficha com grelha de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos nos debates (Anexo 3, p. 81).

Duração Aproximada: 30 minutos

Descrição/Metodologia:

O primeiro passo didático orientado formalmente para o cumprimento do objetivo traçado foi a compilação das principais características do debate, a fim de garantir que todos os alunos dominavam, pelo menos teoricamente, o género discursivo que serviria de instrumento pedagógico. Dei início à atividade com um exercício de *brainstorming*, privilegiando os conhecimentos prévios dos alunos que já haviam realizado debates nas disciplinas de Biologia e de Educação Moral e Religiosa Católica, como forma de sistematização de conteúdos. Para sistematizar o conteúdo, entreguei-lhes uma ficha formativa com uma explicação mais organizada e detalhada sobre o debate. Em seguida, e porque o protótipo argumentativo é a base para a progressão discursiva e temática no debate, explorei com os alunos as páginas 297 e 303-305 do manual adotado, onde se incluía um conjunto de informação sobre o texto argumentativo (estrutura, tipos de argumentos, conetores discursivos, etc.). Para terminar a explicação, projetei no quadro um vídeo publicitário do programa televisivo *Prós e Contras*, a partir do qual os alunos puderam refletir sobre importância do diálogo com o outro para a formulação de uma opinião fundamentada.

Depois de os alunos aprofundarem os seus conhecimentos sobre o género em presença, expliquei-lhes que as atividades de interação oral devem ser realizadas em três fases: planificação, execução e avaliação. Para apoiar as tarefas implicadas nas primeira

e terceira fases entreguei-lhes duas fichas, explicando-lhes a funcionalidade de cada uma.

No final, considerando que estavam reunidas as condições para a realização de uma atividade de interação oral, propus aos alunos a dinamização de um primeiro debate, a realizar numa aula da semana seguinte, subordinado ao tema *Pena de Morte: sim ou não?* Assim, selecionei aleatoriamente cinco alunos para participar na atividade, distribuídos em dois grupos conforme a sua opinião sobre o tema, e indiquei-lhes, como forma de preparação, a realização, em casa, da planificação das suas intervenções no debate.

5.1.2. Atividade nº 2: Debate - Pena de Morte: sim ou não?

Unidade Didática: «*Memorial do Convento* de José Saramago»

Subunidade Didática: «*Memorial do Convento*: Auto-de-fé (excerto do capítulo V)»

Tipo de atividade: Interação oral – debate 3x2

Objetivos:

- Refletir sobre temáticas presentes no texto literário analisado;
- Visualizar um vídeo sobre a pena de morte no mundo;
- Participar/assistir a um debate sobre a pena de morte;
- Utilizar recursos linguísticos diversificados e expressivos;
- Expressar-se com correção linguística;
- Utilizar formas de tratamento adequadas;
- Utilizar um registo de língua cuidado;
- Respeitar as regras de cortesia;
- Mobilizar a sequência argumentativa: produzir argumentos, contra-argumentos e conclusão;
- Refletir sobre o resultado da atividade através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais.

Material:

- Vídeo da Amnistia Internacional sobre a Pena de Morte: *Death Penalty in 2011*: <http://www.youtube.com/watch?v=aQDy-Ai4bw4>;
- Documento em formato PowerPoint com manchetes de jornais sobre a pena de morte (Anexo 5, p. 84);

- Fichas de auto e heteroavaliação dos enunciados orais do desempenho verbal dos alunos no debate.

Duração Aproximada: 30 minutos

Descrição/ Metodologia:

O primeiro debate realizado surgiu como forma de reflexão sobre as temáticas identificadas na leitura de um excerto de *Memorial do Convento*. Assim, no final da análise do episódio do auto-de-fé, descrito em parte do capítulo V da referida obra, encetei junto com os alunos a atividade de interação oral. Antes começar a fase de execução, distribuí aos alunos uma ficha de auto e heteroavaliação dos seus desempenhos verbais, a preencher a partir da observação atenta da interação. Depois de os discentes tomarem os seus lugares no espaço previamente preparado para o efeito, dei início ao debate com a projeção de um vídeo da autoria da Amnistia Internacional sobre a Pena de Morte no mundo. Em seguida, assumindo as minhas funções de moderadora, dei a palavra aos alunos participantes (Anexo 6, pp. 85-89). Para apoiar as suas intervenções, os alunos mantiveram consigo as suas planificações. Com o intuito de estimular a discussão, fui projetando, ao longo da atividade, um conjunto de manchetes de jornal sobre o tema.

Finda a fase de execução da atividade, recolhi as planificações realizadas (Anexo 4, pp. 82-83) pelos alunos para a preparação do debate, bem como as fichas de avaliação já preenchidas (Anexo 7, p. 90).

5.1.3. Atividade nº 3 - Debate – Podem a Ciência e a Religião ser compatíveis?

Unidade Didática: «*Memorial do Convento* de José Saramago»

Subunidade Didática: «*Memorial do Convento*: «O padre voador» (excertos do capítulo VI)»

Tipo de atividade: Interação oral – debate 3x2

Objetivos:

- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Planificar a participação num debate sobre as relações de (in)compatibilidade entre a Ciência e a Religião;

- Refletir sobre temáticas presentes no texto literário analisado;
- Participar/assistir a um debate sobre as relações entre a Ciência e a Religião;
- Utilizar recursos linguísticos diversificados e expressivos;
- Expressar-se com correção linguística;
- Utilizar formas de tratamento adequadas;
- Utilizar um registo de língua cuidado;
- Respeitar as regras de cortesia;
- Mobilizar a sequência argumentativa: produzir argumentos, contra-argumentos e conclusão;
- Refletir sobre o resultado da atividade através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais.

Material:

- Conjunto de textos publicados em *sites* fidedignos sobre as relações entre a Ciência e a Religião (Anexo 8, pp. 91-96);
- Documento em formato PowerPoint com manchetes de jornais relacionadas com o tema do debate (Anexo 10, pp. 99-100);
- Fichas de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos no debate.

Duração Aproximada: 10 minutos + 30 minutos

Descrição/Metodologia:

Para preparar a realização do segundo debate, uma semana antes da data prevista para a fase de execução da atividade informei a turma do tema do mesmo - *Podem a Ciência e Religião ser compatíveis?* Depois de ter distribuído os 5 alunos que não participaram no debate anterior pelos dois grupos que haviam de constituir esta atividade, solicitei-lhes para casa a tarefa de planificarem as suas intervenções. Consciente da complexidade do tema proposto, entreguei aos discentes um conjunto de textos cuidadosamente selecionados para lhes servir de ponto de partida à reflexão.

Seguindo a mesma estrutura didática que serviu de base à realização do debate anterior, esta nova atividade decorreu da leitura de um excerto da obra de leitura integral *Memorial do Convento* – desta vez relativo à personalidade dissidente do Padre Bartolomeu, depreciativamente apelidado de *Padre Voador*.

Assim, a realização deste debate decorreu de modo intencionalmente semelhante ao praticado na primeira atividade (Anexo 9, pp. 97-98; Anexo 11, pp. 101-105; Anexo

12, p. 106). Ao nível da estrutura da fase de execução, a única diferença aqui foi a inexistência de um vídeo introdutório.

5.1.4. Atividade nº 4 - *Análise do desempenho verbal dos alunos nos debates realizados (Pena de Morte; Ciência e a Religião)*

Tipo de atividade: Feedback

Objetivos:

- Receber feedback do professor sobre o desempenho dos alunos nas atividades de debate (atividades 2 e 3);
- Ativar a metacognição;
- Agilizar estratégias para a remediação das dificuldades identificadas na análise do desempenho verbal oral;
- Planificar a participação num novo debate.

Material:

- Documento em formato PowerPoint para apoiar a exposição do professor sobre o desempenho dos alunos nos debates (Anexo 13, p. 107).
- Folheto publicitário da *Série Cinco Debates sobre a Sociedade Civil* (Anexo 14, pp. 108-109)

Duração Aproximada: 20 minutos

Descrição/Metodologia:

Realizadas duas atividades de debate que implicaram todos os alunos da turma, entendi ser o momento para fornecer feedback aos alunos, a partir da minha análise do seu desempenho nas referidas atividades. Desta forma, guardei o final de uma aula para o cumprimento desta que é uma etapa importante para fomentar a metacognição dos alunos e para a promoção de estratégias de remediação das dificuldades. Além de devolver as planificações das atividades devidamente corrigidas, resolvi, para facilitar a realização desta tarefa, projetar um documento em formato PowerPoint com uma síntese das principais conclusões da minha análise.

No final desta atividade, propus aos alunos a dinamização de um novo debate, com o qual poderíamos, eu e eles, melhorar a nossa atuação. Depois de todos terem aceitado a minha proposta, sugeri uma nova atividade – uma série de cinco debates

sobre a sociedade civil portuguesa –, baseada num novo modelo didático, onde as grandes alterações seriam: a) o número de participantes – de 3x2 a 1x1; b) a própria estrutura – menos dialogal, com partes mais fixas -, c) um maior grau de simulação por parte dos alunos intervenientes – desta vez a participação no debate requereria o desempenho de um papel social muito específico. Para auxiliar a distribuição dos alunos pelos cinco debates e também para *entrar* no jogo da simulação, entreguei aos alunos um folheto com as informações do debate. Assim, em conformidade com as suas opiniões pessoais, os alunos foram distribuídos pelos temas da atividade Educação, Trabalho, Família, Lazer e Política, e, em seguida, solicitei-lhes a preparação das suas intervenções a partir da realização de novas planificações.

5.1.5. Atividade nº 5 - Cinco Debates sobre a Sociedade Civil: *Educação, Trabalho, Família, Lazer, Política*

Tipo de atividade: Interação oral – debate 1x1

Objetivos:

- Refletir sobre temas atuais da sociedade portuguesa;
- Participar/assistir a um debate sobre temas da sociedade civil portuguesa;
- Utilizar recursos linguísticos diversificados e expressivos;
- Expressar-se com correção linguística;
- Utilizar formas de tratamento adequadas;
- Utilizar um registo de língua cuidado;
- Respeitar as regras de cortesia;
- Mobilizar a sequência argumentativa: produzir argumentos, contra-argumentos e conclusão;
- Refletir sobre o resultado da atividade através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais.

Material:

- Fichas de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos no debate.

Duração Aproximada: 70 minutos

Descrição/Metodologia:

Tal como expliquei na atividade anterior, a realização desta nova fase de debates teve como objetivo claro, permitir, quer aos alunos, quer a mim, estagiária, melhorar a

nossa atuação face aos resultados obtidos nas atividades anteriores. Para cumprir as minhas funções, operei alguns ajustamentos no primeiro modelo, nomeadamente no que concerne ao número de participantes em cada evento de interação, mas também relativamente à própria estrutura do debate.

Assim, dei início à atividade com a distribuição das fichas de auto e heteroavaliação aos alunos. Em seguida, tomei o meu papel de moderadora e iniciei a atividade pela realização do debate sobre Educação. Findo o primeiro evento de interação, concedi uns minutos aos alunos para terminarem a avaliação do desempenho dos primeiros oradores. Seguiram-se, de modo semelhante, os demais debates (Anexo 16, pp. 112-120). No final da atividade recolhi as planificações dos alunos (Anexo 15, pp. 110-111), bem como as fichas de auto e heteroavaliação (Anexo 17, p. 121).

5.1.6. Atividade nº 6 - Inquérito: Reflexão final sobre a participação nas atividades de debate

Tipo de atividade: Inquérito

Objetivos:

- Posicionar-se sobre a realização das atividades de debate, observando as três fases que as compõem: planificação, execução e avaliação;
- Refletir sobre o alcance pedagógico deste tipo de atividades para a aquisição de conteúdos/ desenvolvimento de competências.

Material:

- Enunciado do inquérito policopiado. (Anexo 18, pp. 122-123)

Duração Aproximada: 20 minutos

Descrição/ Metodologia:

Pelo seu carácter reflexivo e autoavaliativo, esta atividade teve lugar na última semana de aulas, depois de todo o trabalho formal ter sido feito. Consciente de que este não é um exercício pedagógico frequente, iniciei a atividade com a explicação dos objetivos pretendidos com o inquérito e posterior leitura do seu enunciado. Em seguida, distribuí as fichas pela turma. No final, recolhi todos os inquéritos preenchidos.

5.2. Análise dos dados e conclusão

A intervenção pedagógica junto da turma de Português surtiu alguns efeitos positivos, apesar de, conforme previa, não ter resultado numa melhoria transversal de todas as competências de língua implicadas na realização de um debate.

Em primeiro lugar, considero que a macroestrutura da minha intervenção didática se aproximou dos propósitos da avaliação formativa, modelo avaliativo cujos benefícios pedagógicos foram aduzidos no enquadramento teórico. De facto, o tipo de atividades que criei, desde a explicação do conteúdo antes de pedir o seu exercício prático, o fornecimento de feedback sobre os desempenhos dos alunos, até à promoção de momentos de autoavaliação, entre outros, permitiu incutir a autorregulação das aprendizagens pelos discentes, bem como reajustar o modelo didático do debate ao estágio de desenvolvimento das competências identificado.

Em segundo lugar, concentro, então, o meu comentário sobre os resultados das três atividades de interação (atividades nº 2, 3 e 5), todas realizadas com base nas fases de planificação, execução e avaliação, conforme orientação do *Programa* (2001/2002) da disciplina.

A realização da fase de planificação da interação oral pelos alunos tinha como grande objetivo proporcionar-lhes um momento prévio de reflexão pessoal sobre o tema a debater, ao mesmo tempo que promovia a programação das suas intervenções, tanto ao nível do conteúdo, como ao nível da forma. Se nas duas primeiras atividades (atividades 2 e 3) os alunos ofereceram resistência à redação do plano por tópicos, elaborando um texto híbrido entre a estrutura prevista e a dissertação, as planificações realizadas a propósito do terceiro debate incorporam já algumas das minhas orientações fornecidas na atividade de feedback (cf. Anexo 15, pp. 110-111). Apesar disto, os alunos manifestaram ao longo das atividades alguma dificuldade nomeadamente na elaboração do plano argumentativo propriamente dito. A minha sugestão, reconhecida durante a intervenção mas dificilmente aplicável no contexto do estágio, seria solicitar a planificação dias antes da realização da fase de execução para poder devolvê-la corrigida aos alunos antes da interação oral propriamente dita. Isto porque estes documentos se afiguraram muito proveitosos durante a realização dos debates: os alunos recorriam frequentemente aos seus planos antes de intervirem. Note-se que se na primeira atividade esta situação comprometeu por vezes a espontaneidade das

intervenções (cf. Anexo 6, pp. 85-89, intervenções I-C-4 e I-B-6), a verdade é que aos poucos os alunos foram conseguindo libertar-se do plano estabelecido.

Passo agora ao comentário da fase de execução das atividades, isto é, à análise do desempenho verbal dos alunos na interação oral, analisado a partir das transcrições das gravações áudio dos debates. Antes de me debruçar sobre os resultados obtidos em cada uma das competências – sociolinguística, pragmática e linguística, gostaria de ressaltar aquela que foi a primeira consequência do trabalho sistemático com a oralidade - o desbloqueamento da expressão oral dos alunos na sala de aula, aspeto fundamental para desenvolver as competências visadas. Se, na realização das atividades 2 e 3, de debate 3x2, alguns alunos normalmente pouco participativos se continuavam a esconder e a evitar a tomada de palavra (cf. no Anexo 11, pp. 101-105, o número de intervenções do aluno L), com a alteração do modelo didático para um debate 1x1 (atividade 5) os mesmos discentes alteraram a sua atitude para corresponder verbalmente ao confronto (cf. no Anexo 16, pp. 112-120, o número de intervenções do mesmo aluno). Aliás, esta atividade nº 5, onde o debate obedeceu a regras mais fixas e formais, promoveu uma evolução considerável na extensão das intervenções, como se pode verificar pela observação da mancha gráfica das transcrições (cf. Anexo 16, pp. 112-120).

Relativamente às competências sociolinguísticas, os alunos, no geral, demonstraram um bom domínio, quer das regras de cortesia, quer na mobilização de um registo que, mesmo se nem sempre pode ser considerado cuidado, raramente incorre em formulações demasiado coloquiais. Os desvios mais relevantes a este nível foram cometidos durante o debate sobre a pena de morte e não se repetiram nas atividades seguintes. Um deles – ao nível do registo de língua – parece-me motivado pelo confronto entre as representações éticas do aluno e os contornos do ato de criminalidade em discussão (cf. I-A-10, Anexo 6, pp. 85-89). O outro desvio, cometido de forma sistemática durante este evento de interação, constitui uma violação das regras de cortesia (cf. intervenções do aluno C, Anexo 6, pp. 85-89). Vale a pena introduzir aqui um dado curioso que, a meu ver, pode ajudar a compreender esta incorreção. O aluno visado, muito sossegado e pouco participativo durante as aulas, revelou-se muito comunicativo logo nesta primeira atividade de interação oral. Interrogando-o sobre este facto, o discente confessou-me estar habituado a assistir e participar em debates dada a sua ligação a um conhecido partido político português (facto que não me revelou aquando do diálogo que encetei com os discentes sobre a sua experiência com o género [cf. 5.1.1. Atividade nº 1]). A partir desta revelação, pude compreender que o desvio

referido, bem como outros aspetos do seu desempenho, foi motivado pelos modelos que o aluno conhece. Esta situação foi muito comentada na atividade de feedback e permitiu que os alunos aumentassem a sua postura crítica face a estes comportamentos desadequados, tantas vezes praticados pelos atores políticos (e não só).

O desenvolvimento das competências pragmáticas, mais concretamente no que concerne à capacidade de mobilização da sequência argumentativa, representou, sem dúvida, a maior dificuldade dos alunos. No entanto, é curioso observar que esta dificuldade se manifesta de maneira diferente nas planificações das atividades e na própria interação verbal. Se, de maneira geral, os documentos de planificação revelam alguma confusão no momento de distinguir semanticamente argumentos alheios de argumentos próprios e argumentos próprios de contra-argumentos (cf. Anexo 4, pp. 82-83), na interação verbal, os alunos conseguem mobilizar esses componentes da argumentação para o cumprimento correto das suas funções semânticas. Este ponto mostra claramente que os discentes têm um conhecimento implícito do uso da argumentação – fruto da aquisição natural da língua - mas que não dominam a sequência argumentativa de forma explícita. Os problemas identificados na análise das interações são genericamente três: 1) a reduzida utilização de argumentos próprios face a um grande número de contra-argumentos (Cf. Anexo 19, p. 124) – revelador da necessidade do aluno em refutar a opinião contrária, bem como da dificuldade em introduzir novas questões no debate; 2) a incapacidade de desenvolver o movimento argumentativo quando há clara intenção de o fazer (Cf. Anexo 20, p. 125). Estas lacunas no desempenho dos alunos podem ser observadas nas três atividades de debate; 3) a incoerência na argumentação, nomeadamente quando o aluno não está seguro da posição que defende (cf. Anexo 20, p. 125). Apesar de os alunos conseguirem de uma maneira geral defender a sua opinião e justificá-la com recurso a argumentos, fazendo progredir a interação, considero que seria muito profícuo investir em maior medida no ensino explícito do protótipo argumentativo para a consecução de uma comunicação oral de mestria. Além disso, proponho que a seleção da posição dos alunos no debate seja feita depois de um tempo de reflexão pessoal, proporcionando-lhes tempo para se informarem com alguma profundidade sobre o tema.

Ao nível das competências linguísticas, os alunos mostraram no geral um bom controlo dos enunciados. No domínio do léxico, apesar de identificar algumas repetições e redundâncias (cf. Anexo 19, p. 124), reconheço o esforço dos alunos para selecionar estruturas sintáticas e vocabulário mais formal e diversificado (Cf. III-B-6,

Anexo 16, pp. 112-120). No domínio sintático, são frequentes erros de concordância em género e número (cf. I-D-6, Anexo 6, pp. 85-89; IV-C-6, Anexo 16, pp. 112-120), elipses dos antecedentes (cf. I-E-6, Anexo 6, pp. 85-89). Além disso, registo a falta de coesão na utilização dos tempos verbais (cf. I-E-9, Anexo 6, pp. 85-89). A justificação destas falhas pode ser feita pelos motivos apontados no enquadramento teórico relativamente à especificidade do discurso oral (p. 29). Neste caso concreto, parece-me que esta responsabilidade é partilhada pela complexidade inerente ao raciocínio argumentativo.

A terceira fase que compõe as atividades de interação oral – a auto e heteroavaliação – foi, a meu entender, a menos bem conseguida. Reconheço que o instrumento que construí, além de ser demasiado complexo, era incapaz de dar conta das verdadeiras representações dos alunos sobre os seus desempenhos nos debates. A verdade é que o sistema de classificação (+, -, +/-) não convidava o discente a refletir com seriedade. Apesar de dar conta desta minha lacuna logo nas primeiras atividades (nº 2 e 3), admito que fui incapaz de inverter esta situação aquando da realização dos últimos debates.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento de autoavaliação realmente reflexiva, mas também de obter algum feedback deles sobre o meu próprio desempenho, desenhei um novo instrumento – um inquérito -, constituído por questões tanto fechadas como abertas. Por este motivo, as respostas a algumas perguntas do questionário são muito díspares, impossibilitando uma sua análise sumária. Uma vez que a análise aturada e exaustiva também excede as dimensões deste trabalho, comentarei em seguida algumas conclusões que posso extrair da análise dos inquéritos. Não obstante, todas as respostas dos alunos podem ser integralmente consultadas no Anexo 21, pp. 126-130.

Em primeiro lugar, sublinho a adesão dos alunos na realização do questionário, mesmo na redação das respostas de carácter aberto, indispensável para o cumprimento dos objetivos previstos para a atividade.

Em segundo lugar, destaco a capacidade dos alunos para se posicionarem sobre o trabalho desenvolvido, mostrando, principalmente nos comentários descritivos, serem conhecedores das atividades dinamizadas, como se pode comprovar, por exemplo, pelo uso da metalinguagem adequada.

Sem ser possível, devido às dimensões do trabalho, levar a cabo uma triangulação dos dados obtidos pela minha análise e pelas respostas dos alunos, gostaria

apenas de fazer um breve comentário sobre as respostas dadas à primeira questão sobre a fase de avaliação (Questão nº 5), por aparentemente representar uma contradição face ao meu comentário sobre esta mesma fase:

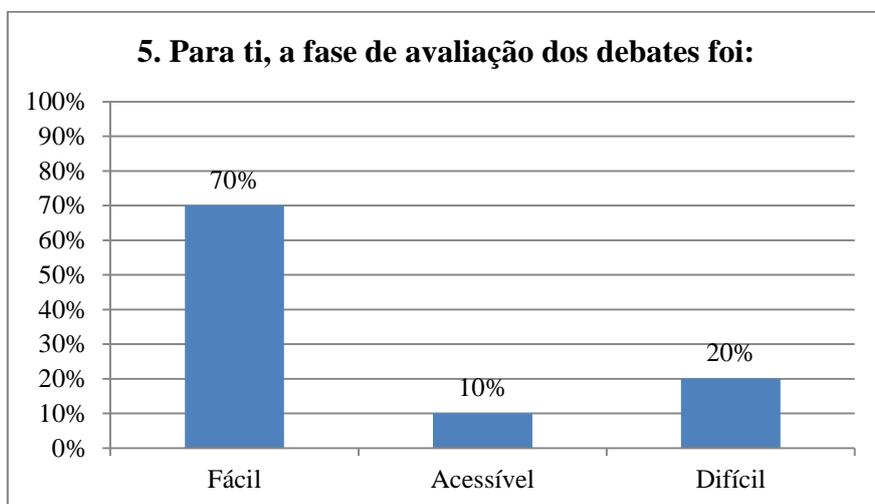


Gráfico a)

Como se pode observar pelo gráfico a), a maioria dos alunos considerou «Fácil» a realização dos momentos de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais. No meu entendimento, este resultado não contraria a minha análise, antes ajuda a corroborar aquilo que referi sobre a inadequação das grelhas para a concretização de uma avaliação ponderada e refletida. De facto, o tipo de instrumento, nomeadamente a escala de classificação proposta tornavam a avaliação uma atividade relativamente *fácil*, no sentido em que não promovia o espírito crítico.

6. Didatização da entrevista – Espanhol B1

A planificação das atividades de interação oral nas aulas de Espanhol foi integrada, como aconselha o *Programa* da disciplina, nas unidades temáticas em estudo, localizando-se normalmente nos momentos finais das aulas, como forma de aplicação/sistematização de conteúdos.

Referido este ponto prévio, passo à enumeração das atividades que compõem a macroestrutura da minha intervenção pedagógica na turma de Espanhol: 1) aproximação teórica ao género entrevista; 2) atividade de entrevistas – constituída pelas fases de planificação, execução e autoavaliação dos alunos; 4) exercício de fornecimento de feedback; 5) nova atividade de entrevistas – composta pelas três fases referidas mas planificada de forma algo diferente, para atender às dificuldades identificadas nas primeiras entrevistas; 6) realização de um inquérito aos alunos com vista a uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido neste âmbito.

À semelhança do que foi feito a Português, esta parte foi estruturada, pelos mesmos motivos de economia textual, em dois grandes momentos: 1) descrição das atividades; 2) análise e comentário dos resultados sob a forma de conclusão.

6.1. Descrição das atividades

6.1.1. Atividade nº 1 - *¿Sabes cómo se hace una entrevista?*

Tipo de atividade: Exposição de conteúdos

Objetivos:

- Conhecer o género discursivo entrevista: funções comunicativas, estrutura e participantes;
- Aprender a planificar uma entrevista;
- Conhecer e manusear o instrumento pedagógico criado para avaliar as atividades de interação oral;
- Planificar uma entrevista.

Material:

- Ficha formativa sobre a entrevista (Anexo 22, p. 132);
- Ficha com grelha de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos nas atividades de entrevista (Anexo 23, p. 133).

Duração Aproximada: 30 minutos

Descrição/Methodologia:

O primeiro passo didático orientado formalmente para o cumprimento do objetivo traçado foi a compilação das principais características da entrevista, a fim de garantir que todos os alunos dominavam, pelo menos teoricamente, o género discursivo que serviria de instrumento pedagógico. Comecei por questionar a turma sobre os seus hábitos de leitura deste tipo de género. Na resposta a esta questão, os rapazes referiram ler com frequência entrevistas incluídas em publicações desportivas. Já as raparigas, indicaram como preferência de leitura entrevistas a celebridades ou figuras públicas, normalmente publicadas na chamada imprensa *cor-de-rosa*. Tendo em conta que os alunos, pela sua experiência pessoal, detinham já alguns conhecimentos sobre o género, resolvi realizar um exercício de *brainstorming* sobre as características do género. Para sistematizar o conteúdo, entreguei-lhes uma ficha formativa com uma explicação mais organizada e detalhada sobre a entrevista.

Em seguida, expliquei aos discentes que as atividades de interação oral devem ser realizadas em três fases: planificação, execução e avaliação. Para apoiar a tarefa implicada na terceira fase entreguei-lhes uma ficha de auto e heteroavaliação do desempenho verbal oral.

No final, considerando que estavam reunidas as condições para a realização de uma atividade de interação oral, propus aos alunos a dinamização de entrevistas, subordinadas à unidade temática em estudo - as profissões. A atividade constituiria na simulação de entrevistas a artistas. Para envolver os quinze alunos que compõem a turma, planificamos a realização de sete entrevistas, cada uma a um artista diferente. Assim, os discentes foram distribuídos pelos sete grupos, ficando logo definido quem desempenharia a função de entrevistador e a função de entrevistado (artista). As profissões dos entrevistadores foram selecionadas pelos alunos, conforme os seus gostos pessoais. Como forma de preparação da atividade, pedi que cada grupo se reunisse em momento exterior à aula para planificar as entrevistas, construindo o seu questionário.

6.1.2. Atividade nº 2 - *Vida de artista*

Unidade Didática: «Las profesiones»

Tipo de atividade: Interação oral – entrevista televisiva

Objetivos:

- Sistematizar conhecimentos adquiridos sobre a temática das profissões;
- Participar numa entrevista, cumprindo a função de entrevistador ou de entrevistado;
- Mobilizar os recursos linguísticos necessários para transmitir a informação pretendida;
- Empregar estratégias compensatórias quando faltam recursos linguísticos;
- Utilizar fórmulas de delicadeza e um registo de língua neutro;
- Selecionar fórmulas de saudação e de despedida adequadas à situação de comunicação;
- Realizar as microfunções básicas dos géneros conversacionais (dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, estruturar o discurso, etc.);
- Refletir sobre o resultado da atividade através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais.

Material:

- Fichas de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos na entrevista.

Duração Aproximada: 45 minutos

Descrição/ Metodologia:

A aula prevista para a realização da primeira atividade de entrevista, teve início com a leitura e análise de uma entrevista à estilista espanhola Ágatha Ruiz de la Prada, presente no manual da disciplina, *Español 3* (Morgádez, M.P. *et al.*, 2012).

Em seguida, dei início à atividade, distribuindo pelos alunos as fichas de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais e recolhendo as planificações das entrevistas (Anexo 24, p. 134). Neste momento, pude constatar que apenas seis grupos haviam realizado a preparação da atividade.

Finalmente, um primeiro grupo tomou os lugares previamente dispostos para a realização das entrevistas. Durante a interação (Anexo 25, pp. 135-139), desloquei-me para o fundo sala para observar a atividade e evitei corrigir os erros cometidos pelos alunos nos seus enunciados orais. Quando a entrevista terminou, os alunos tiveram alguns minutos para preencher as fichas avaliativas sobre o desempenho dos participantes neste primeiro evento de interação (Anexo 26, p. 140). A atividade terminou depois de as sete entrevistas terem sido realizadas.

6.1.3. Atividade nº 3 - *Análisis de las producciones verbales de los alumnos en las entrevistas a artistas*

Tipo de atividade: Feedback/ identificação de erros

Objetivos:

- Receber feedback sobre a participação na atividade *Entrevistas a artistas* (atividade 1);
- Ativar a metacognição;
- Identificar e corrigir erros cometidos na atividade de entrevistas a artistas;
- Agilizar estratégias para a remediação das dificuldades identificadas pela análise do desempenho verbal oral;

Material:

- Fichas de trabalho para identificação de erros em fragmentos transcritos dos eventos de interação em análise;
- Documento em formato PowerPoint com os fragmentos entregues aos alunos para apoiar a correção do exercício de identificação de erros (Anexo 27, pp. 141-142).

Duração Aproximada: 45 minutos

Descrição/Metodologia:

A atividade que planeiei para fornecer feedback aos alunos foi estruturada de forma a fomentar a sua metacognição. Tendo em conta que as grandes dificuldades detetadas pela minha análise ao desempenho verbal dos discentes visavam problemas gramaticais, nomeadamente ao nível das interferências linguísticas da língua materna, organizei um exercício de identificação de erros.

Antes de propor a realização desse exercício à turma, tezi uma série comentários gerais sobre as atividades: elogiei os aspetos do seu desempenho bem-sucedidos e alertei para a existência de um grande número de erros gramaticais.

A partir deste diálogo inicial, pedi, então, aos alunos que se organizassem nos mesmos pares que participarem em cada um dos eventos de interação das entrevistas a artistas. Em seguida, distribuí a todos uma ficha de trabalho com sete fragmentos transcritos de cada uma das sete entrevistas realizadas. Depois, expliquei-lhes que, a pares, deveriam identificar os erros que cometeram no fragmento relativo ao evento em que participaram e, posteriormente, propor uma correção. Tendo todos os pares

terminado a tarefa, iniciei a correção da atividade, a partir da projeção dos fragmentos num documento em formato PowerPoint. À medida que os alunos iam expondo os erros encontrados, eu ia acrescentando no quadro a giz as explicações gramaticais necessárias.

6.1.4. Atividade nº 4 - *Has ganado un viaje. ¿A dónde quieres ir?*

Unidade Didática: «Los viajes»

Tipo de atividade: Interação oral – entrevista radiofónica

Objetivos:

- Sistematizar conhecimentos adquiridos sobre o tema das viagens;
- Planificar a participação numa entrevista radiofónica;
- Participar numa entrevista radiofónica, cumprindo a função de entrevistador ou de entrevistado;
- Mobilizar os recursos linguísticos necessários para transmitir a informação pretendida;
- Empregar estratégias compensatórias quando faltam recursos linguísticos;
- Utilizar fórmulas de delicadeza e um registo de língua neutro;
- Selecionar fórmulas de saudação e de despedida adequadas à situação de comunicação;
- Realizar as microfunções básicas dos géneros conversacionais (dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, estruturar o discurso, etc.);
- Refletir sobre o resultado da atividade através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos desempenhos verbais orais.

Material:

- Fichas de planificação da atividade (Anexo 28, p. 143);
- Fichas de auto e heteroavaliação do desempenho verbal dos alunos na entrevista.

Duração Aproximada: 60 minutos

Descrição/Metodologia:

A segunda atividade de entrevistas foi subordinada ao tema das viagens. A aula prevista para a sua realização teve início com um exercício de compreensão oral a partir da visualização do vídeo *Si te regalasen un viaje, ¿A dónde te gustaría ir?* (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Wy0P8emek3c>). Com este exercício, pretendi que os alunos contactassem com exemplos de produções orais autênticas sobre o tema

das entrevistas. Além disso, preparei ainda uma breve explicação gramatical sobre a utilização, em espanhol, da preposição *en* com transportes (ex: Voy en bici/ en coche.), objeto frequente de interferência da preposição *de* (ex: Vou de bicicleta/ de carro.), empregada na língua portuguesa.

Depois da concretização destas atividades iniciais, propus aos alunos a realização de novas entrevistas, desta vez radiofónicas: *Has ganado un viaje. ¿A dónde quieres ir?* Assim, pedi aos alunos que se dispusessem nos mesmos grupos que funcionaram na primeira atividade deste tipo e expliquei-lhes que quem antes desempenhou a função de entrevistador, passaria agora a desempenhar a de entrevistado, e vice-versa. Para evitar o sucedido nas primeiras entrevistas, desta vez a fase de planificação foi realizada na sala de aula e suportada por uma ficha de apoio.

As restantes fases da atividade (execução e avaliação) foram realizadas de forma semelhante ao que foi descrito na atividade 2 (Anexo 29, pp. 144-148; Anexo 30, p. 149). A única diferença foi que, entre os eventos de interação, fui chamando a atenção dos alunos para os erros que iam sendo cometidos, apontando a sua correção no quadro.

6.1.5. Atividade nº5 - *Encuesta: Reflexión final sobre la participación en las entrevistas realizadas en clase*

Tipo de atividade: Inquérito

Objetivos:

- Posicionar-se sobre a realização das atividades de entrevista, observando as três fases que as compõem: planificação, execução e avaliação;
- Refletir sobre o alcance pedagógico deste tipo de atividades para a aquisição de conteúdos/ desenvolvimento de competências.

Material:

- Enunciado do inquérito policopiado (Anexo 31, pp. 150-151).

Duração Aproximada: 20 minutos

Descrição/Metodologia:

Pelo seu carácter reflexivo e autoavaliativo, esta atividade teve lugar na última semana de aulas, depois de todo o trabalho formal ter sido feito. Consciente de que este não é um exercício pedagógico frequente, iniciei a atividade com a explicação dos objetivos pretendidos com o inquérito e posterior leitura do seu enunciado. Em seguida, distribuí as fichas pela turma. No final, recolhi todos os inquéritos preenchidos.

6.1.6. Projeto: *Entrevista a un guardia civil*

Número de atividades: 4

Objetivos:

- Enviar um correio eletrônico ao entrevistado pretendido, um guarda civil espanhol, convidando-o para ser entrevistado numa aula;
- Preparar a entrevista ao guarda civil convidado: distribuir tarefas, identificar os objetivos da atividade e organizar o questionário.
- Entrevistar o convidado para conhecer as suas representações culturais sobre Portugal e Espanha; saber mais sobre a profissão de guarda civil.
- Transcrever a entrevista gravada para simular a sua publicação num jornal.

Material:

- Novas tecnologias: computador com acesso à internet;
- Gravador áudio;
- Máquina fotográfica.

Duração Aproximada: 2h40 (30 min + 30 min + 50 min + 50 min)

Descrição/Metodologia:

A ideia de realizar este projeto foi sendo maturada ao longo do ano letivo. Desde o início que a proximidade geográfica entre Vilar Formoso e o país de onde é natural a língua estrangeira, objeto de ensino da turma do 9ºD, me despertou interesse no sentido de aproveitar pedagogicamente este contacto facilitado. Associando esta oportunidade ao meu tema monográfico, propus aos alunos a realização de uma atividade de entrevista real a um falante nativo de Espanhol. Depois de eles terem aceitado entusiasticamente a ideia, convidei a minha colega estagiária Sandra Santos a integrar o projeto, consciente de que esta atividade lhe traria frutos para o desenvolvimento do seu tema de estudo: as representações culturais dos alunos.

A seleção do convidado partiu de uma proposta da orientadora de Espanhol, a professora Manuela Filipe que, enquanto habitante da fronteira e com forte relacionamento com o país vizinho, nos indicou um seu amigo para entrevistador – um guarda civil espanhol.

Assim, o projeto começou pelo envio de um correio eletrônico ao entrevistado visado, convidando-o para uma entrevista (Anexo 32, p. 152). Esta primeira atividade foi realizada pelos alunos numa aula lecionada pela Sandra.

Na semana seguinte, depois de o convidado ter respondido afirmativamente ao correio eletrónico (Anexo 33, p. 152), dinamizámos uma atividade de preparação da entrevista com a turma: distribuição de tarefas pelos alunos (entrevistadores e fotográficos; transcritores da gravação áudio e designers gráficos para a posterior simulação da publicação da entrevista num jornal); identificação dos objetivos da entrevista; elaboração do guião da entrevista (Anexo 34, pp. 153-154).

No dia da entrevista, a turma recebeu o convidado com alegria. A atividade foi um sucesso: o entrevistador estabeleceu um diálogo franco e sincero não só com os alunos entrevistadores mas com toda a turma que assistia.

A quarta atividade, de transcrição da entrevista e sua publicação simulada numa página de jornal, planificada para o último dia de aulas, não pode realizar-se uma vez que a turma nos surpreendeu, às três estagiárias, com uma festa de despedida. Apesar disto, eu mesma dei vida à última atividade, enviando, posteriormente, por correio eletrónico, o resultado (Anexo 35, pp. 155-156) a todos os alunos.

6.2. Análise dos dados e conclusão

O desenvolvimento da comunicação oral nos alunos da turma de Espanhol afigurou-se desde início um desafio muito grande, desde logo pela sua escassa participação espontânea nas aulas. A verdade é que, dos quinze alunos que compõem o 9ºD, no início do ano letivo apenas uma aluna respondia habitual e voluntariamente aos diálogos encetados pela professora orientadora durante as aulas.

Dada a dimensão deste fator inibidor da aprendizagem, reconheço que a minha intervenção didática a Espanhol não conseguiu desenvolver, conforme desejado, as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos alunos na realização de atividades de entrevista. Se no final da primeira atividade de interação oral identifiquei logo as principais falhas dos alunos, a verdade é que, mesmo com a atividade de feedback, as segundas entrevistas não resultaram de maneira muito diferente das primeiras. Independentemente deste resultado geral, comentarei em seguida alguns aspetos do desempenho dos alunos nas três fases que compuseram as atividades de interação oral – planificação, execução e avaliação.

Começando por analisar a primeira fase, observo vantagens na alteração do procedimento didático adotado na segunda atividade de entrevistas (atividade nº 4). Se na primeira atividade solicitei as planificações em casa e a mesma não foi realizada

conforme havia prescrito, nas entrevistas sobre as viagens optei pela elaboração deste documento na sala de aula. Esta alteração foi profícua na medida em que os alunos, organizados nos grupos entrevistador/entrevistado, puderam preparar melhor a interação, prevendo em conjunto os recursos verbais necessários a uma comunicação eficaz. Apesar disto, esta alteração não resultou numa produção de enunciados orais mais corretos por todos os alunos.

Relativamente à fase de execução das atividades, aponto alguns aspetos identificados na análise das transcrições das entrevistas:

- A nível das competências sociolinguísticas, os alunos não revelaram dificuldades na primeira atividade de entrevista. Curiosamente, nas entrevistas radiofónicas (atividade nº 4) registo incorreções ao nível das regras de cortesia, realizadas por dois alunos com a função de entrevistadores, na fase de encerramento da interação (cf. XIII-P/N-12 e XIV-P/T-11, Anexo 29, pp. 144-148).

- A nível das competências pragmáticas, a entrevista exige capacidades diferentes consoante o aluno esteja a cumprir a função de entrevistador ou de entrevistado. Com a análise dos eventos de interação, pude reconhecer a importância da relação que se estabelece entre os dois intervenientes para o sucesso da atividade. De facto, as entrevistas menos desenvolvidas foram resultado da falta de colaboração na interação de um ou de outro elemento (cf. Evento de interação III, Anexo 25, pp. 135-139). Ao nível do preenchimento das intervenções fáticas pelos entrevistadores, os alunos mostraram desembaraço, apesar de na primeira atividade se esquecerem algumas vezes de apresentar o convidado (cf. Anexo 36, p. 157). Outro aspeto que destaco foi a capacidade de alguns alunos-entrevistadores para formularem questões não preparadas, mas consideradas pertinentes no momento da interação (cf. Planificação no Anexo 28, p. 143, com evento de interação VIII no Anexo 29, pp. 144-148). Quanto ao desempenho dos alunos com a função de entrevistado, relevo o facto de, apesar de nem sempre se mostrarem colaboradores para com o entrevistador, não terem recusado em nenhum momento responder às perguntas lançadas.

- A nível das competências linguísticas, os alunos mostraram, conforme esperado, dominar a pronúncia da língua espanhola acima das expectativas para um utilizador B1 (cf. Anexo 37, p. 158). No âmbito da semântica identifiquei poucas incorreções. Chamo a atenção para a utilização do lexema «ligar», com o sentido de «telefonar», utilizado na língua portuguesa (cf. II-R/D-6 no Anexo 25, pp. 135-139; VIII-P/B-2 e VIII-P/B-18 no Anexo 29, p. 144-148). É ao nível da forma que surgem os

maiores problemas dos enunciados orais produzidos. Na realidade, é nesta área que as interferências linguísticas, próprias da aprendizagem de uma língua estrangeira, se manifestam em maior medida. No caso de alunos portugueses a aprender Espanhol, língua tão semelhante à sua materna, o trabalho sobre esta área crítica é tão fundamental quanto ela é recorrente. Apesar de ter reconhecido este problema logo na análise das primeiras entrevistas e de ter criado uma atividade de feedback orientada intencionalmente para a consciencialização dos alunos sobre este problema, a verdade é que na segunda atividade de interação oral não houve uma melhoria a este nível. No geral, as principais interferências que incorreram em erro foram as seguintes: a utilização do infinitivo flexionado (cf. V-R/K-8 no Anexo 25, pp. 135-139); a confusão com o género das palavras em *-aje* (cf. XI-P/H-1 no Anexo 29, pp. 144-148); a colocação dos pronomes de objeto direto e indireto com verbos no imperativo (cf. IX-P/D-10 no Anexo 29, pp. 144-148); a estrutura pronominal do verbo *gustar* (cf. III-P/E-2 no Anexo 25, pp. 135-139); a seleção da preposição portuguesa *de* para introduzir meios de transporte em vez da espanhola *en* (cf. XIII-R/M-8 no Anexo 29, pp. 144-148); o recurso a lexemas portugueses quando desconhecem o vocábulo espanhol correspondente (cf. Anexo 37, p. 158). A superação destas lacunas só seria possível com uma intervenção contínua e sistemática, inexequível com o reduzido número de aulas que lecionei.

Os resultados da fase de avaliação das atividades de interação oral foram muito semelhantes aos observados na disciplina de Português. Também em Espanhol construí instrumentos de auto e heteroavaliação pouco ajustados ao nível dos alunos. Além disso, a escala de classificação (+, -, +/-) também não promovia a reflexão atenta sobre os desempenhos. Aliás, a observação das grelhas preenchidas pelos alunos mostra a aleatoriedade com que eles utilizaram a escala referida. Para tentar inverter este resultado, construí um novo instrumento de avaliação – um inquérito composto por questões de resposta fechada e aberta. Na impossibilidade de comentar todos os resultados da atividade, remeto para o Anexo 38, pp. 159-164, onde exponho integralmente as respostas dadas pelos alunos a todas as questões. No geral, reconheço que a atividade atingiu os objetivos previstos: estimular a metacognição dos alunos sobre a sua participação nas atividades de entrevista.

Conclusão

Neste texto que agora termina pretendi dar conta da minha primeira experiência de prática pedagógica às disciplinas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira. Sem ser possível nele incluir todas as aprendizagens pessoais e profissionais proporcionadas pelo estágio na Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso, foi minha intenção e investimento expor as principais etapas que marcaram a minha evolução enquanto professora estagiária ao longo do ano letivo.

Respeitando as orientações dos documentos legisladores desta unidade curricular – Estágio e Relatório -, procurei evidenciar o meu crescimento através da realização de um estudo científico-pedagógico sobre um tema relevante no contexto pedagógico. Desta forma, apresentei nas páginas anteriores a minha proposta de desenvolvimento das competências de comunicação oral, concretizada com os alunos das duas turmas atribuídas.

Através da análise dos dados obtidos durante a minha prática pedagógica, pude constatar que as atividades desenvolvidas surtiram alguns efeitos positivos para a concretização do objetivo previsto.

Na turma de Português, os alunos corresponderam com empenho e dedicação ao plano de trabalho proposto, realizando sempre as três fases que devem compor cada atividade de interação oral – planificação, execução e avaliação. Retomo algumas conclusões sobre o desempenho verbal oral dos alunos para sintetizar o alcance da minha intervenção. A nível das competências sociolinguísticas, a turma revelou poucas dificuldades, mostrando estar atenta às regras de cortesia, bem como à seleção de um registo de língua adequado à situação de comunicação. A nível das competências linguísticas, é possível identificar algumas lacunas na produção dos alunos, nomeadamente a nível sintático, motivadas pelas condições prototípicas da enunciação oral, bem como pela complexidade dos raciocínios implicados no debate. As competências pragmáticas, concretamente na mobilização da sequência textual argumentativa, representaram a maior dificuldade dos alunos.

Na turma de Espanhol, os resultados da minha intervenção ficaram um pouco aquém das expectativas. A verdade é que, antes de desenvolver a competência de comunicação oral dos alunos, era necessário que eles se sentissem confiantes para falar na língua estrangeira. Desta forma, a grande consequência pedagógica das atividades que realizei junto do 9º D foi efetivamente o desbloqueamento da expressão oral dos

discentes. Apesar de não ter conseguido melhorar o desempenho oral dos alunos como perspectivava, considero que o trabalho levado a cabo fomentou nos alunos hábitos de metacognição que, em próximas atividades, os poderão ajudar a controlar o grande problema identificado – os erros gramaticais motivados pelas interferências da língua portuguesa.

Além dos resultados apontados, o trabalho formal e sistemático sobre a produção oral dos alunos revelou-se importante para a consecução de outros objetivos pedagógicos, nomeadamente:

- O aumento da participação oral espontânea durante as aulas: a partir do momento em que todos os alunos, sem exceção, começaram a intervir oralmente nas atividades formais de interação, houve uma diminuição dos fatores de inibição como o medo de errar. A noção de que todos podem aprender e de que todos podem errar, deu confiança aos alunos mais introvertidos para se exporem verbalmente com mais frequência;

- A aquisição de conteúdos temáticos: o facto de as atividades de interação oral terem sido vinculadas aos temas das unidades didáticas, permitiu que os alunos sistematizassem e/ou desenvolvessem conhecimentos;

- O desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: a reflexão sobre o desempenho verbal dos alunos, posterior às atividades de interação, constituiu um bom pretexto para trabalhar a gramática da língua, conteúdo normalmente preterido pelos alunos.

Através do estudo realizado, espero ter contribuído para encorajar os professores de línguas a planificar atividades comunicativas de interação oral, provando que as dificuldades inerentes ao trabalho com este domínio verbal são bem compensadas pelo seu alcance pedagógico.

Bibliografia

- ADAM, J.M. (2011). *Les textes types et prototypes: séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction*. Paris: Armand Colin.

- Agrupamento de escolas de Almeida. (2011). *Projecto Educativo. Ensinar e Aprender a Crescer. Triénio 2012/2015*. Almeida.

- ALONSO, E. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa.

- AMOR, E. (1999). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

- ARROYO, J. L.B. et al. (2009). *Corpus sociolingüístico de Castellón de la Plana y su área metropolitana*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- BERGERON, R. (2000). "Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe". *Québec français*, 118, pp.30-33. Consultado em <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1197351/56055ac.pdf>, a 10 de abril de 2013.

- BLOOM, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, (v. 1).

- BOURDIEU, P. (2012). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

- CALLEJA, I. (1999). "Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico". In *Lenguaje y Textos*, 13, pp.93-106.

- CALSAMIGLIA, H. e TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores II, S.A. Consultado em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>, a 27 de outubro de 2012.

- Conselho de formação de professores da FLUC. (2010). *Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*. Coimbra. Consultado em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/conselho_formacao_professores/docs/regulamento_da_formacao_de_professores_11_12.pdf, a 27 de outubro de 2012.

- COUTINHO, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- FERNANDES, D. (2006). “Para uma Teoria da Avaliação Formativa”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp.21-50. Consultado em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf, a 5 de dezembro de 2012.
- FIALHO, M.S. e IZCO, T. M. (2009). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7.º 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Ministério da Educação. Consultado em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/programaespanhol3ciclo.pdf>, a 25 de outubro de 2012.
- FIGUEIREDO, O. (2005). *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.
- HYMES, D. (1972). “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp.269-293. (Parte 2).
- HYMES, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Publications.
- KENNEDY, R. (2007). “In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills”. In *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), pp.183-190.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- LIEB, M. (2007). “Teaching Debate Skills to Intermediate and Lower Level EFL Students” In Jones B. A. *The Proceedings of Teachers Helping Teachers Learning Applications for a Developing Nation in the 21st Century*. Lao-American College. pp.73-84. Consultado em http://www.tht-japan.org/proceedings/2007/m_lieb73-84.pdf a 10 de abril de 2013.
- LUGARINI, Edoardo. (2003). “Falar e ouvir. Para uma didáctica do «saber falar» e do «saber ouvir»”. In Carlos Lomas (Org.). *O valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA. pp.109-155.
- MAGALHÃES, O. e COSTA, F. (2012). *Entre Margens - Português 12ºano*. Porto: Porto Editora.

- MARCUSCHI, L. A. (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In Angelela Paiva Dionisio et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. pp.19-36.

- MORGÁDEZ, M.P. et al. (2012). *Español 3 – Nivel Elemental III – 9º/12º anos*. Porto: Porto Editora

- PONTE, J. P. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”. In *Quadrante*, 3(1), pp.3-18.

- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1997). “Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”. In *Repères* n° 15. Consultado em <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/les-genres-scolaires-des-pratiques-langagieres-aux-objets-denseignement.html>, a 23 de abril de 2013.

- SEIXAS, J. et al. (2001/2002). *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

- SILVA, P.N. (2012). *Tipologias Textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina.

- TUPPER, L. (2011). “O gênero entrevista na sala de aula: uma proposta de ensino”. In Leonor Werneck dos Santos (Org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ. pp.146-185.

Anexos de Português

Anexo 1

Nome: _____ 12.º C Data: _____

O DEBATE

CARACTERÍSTICAS GERAIS

O debate é um **género discursivo oral** no qual um conjunto de pessoas organizado em dois grupos defende posições diferentes sobre um determinado assunto, sob a orientação de um moderador. O objetivo de cada grupo é **convencer** o outro, apresentando **argumentos** (ver características do texto argumentativo nas pp. 303-305 do manual). Durante o debate, uma pessoa pode ser convencida da justeza de uma opinião contrária à sua. Admitir isso não vai contra qualquer regra do debate, antes demonstra uma **posição inteligente e aberta** por parte do participante.

FUNÇÕES DO MODERADOR

- Expor sumariamente o assunto a debater;
- Apresentar os participantes;
- Abrir a discussão;
- Gerir a duração e a ordem das intervenções.
- Dar a palavra a todos.
- Estabelecer relações entre as várias opiniões expressas;
- Evitar que os intervenientes se desviem do assunto;
- Ser imparcial;
- Apresentar conclusões.

FUNÇÕES DOS INTERVENIENTES

- Intervir de forma estruturada, utilizando fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho adequadas à situação de comunicação;
- Utilizar um registo de língua cuidado;
- Respeitar as regras de cortesia;
- Apresentar a sua opinião com clareza;
- Sustentar a sua opinião com argumentos;
- Utilizar argumentos alheios e contra-argumentos para enfraquecer ou refutar as opiniões contrárias;
- Apresentar uma conclusão coerente com a argumentação desenvolvida;
- Manter um discurso gramaticalmente correto e bem estruturado ao nível da coerência e coesão linguísticas. (p. 297 do manual).

BIBLIOGRAFIA:

SEIXAS, J. et al. (2001/2002). *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

AMOR, E. (1999). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Ficha: Planificação de um debate

- 1. Construção do tópico** (ex: defender a eutanásia)
- 2. Determinação da situação** (ex: debate) e **objetivos de comunicação** (ex: convencer os meus interlocutores de que a minha opinião sobre o assunto é a mais correta).
- 3. Determinação do tipo** (ex: discurso argumentativo) e **da forma do discurso** (seleção de uma linguagem cuidada; utilização de um discurso coerente e coeso, recorrendo a conetores).
- 4. Elaboração de um plano** (enumeração de argumentos próprios, de argumentos alheios, de contra-argumentos e conclusão).

Nota: Há dois tipos de argumentos: os de facto e os de crença. Os primeiros são construídos a partir de dados factuais, como datas, acontecimentos, etc.... Os argumentos de crença são aqueles que se fundam no senso comum, nos ditados populares, etc... Quando argumentamos devemos utilizar preferencialmente argumentos de facto porque têm uma força argumentativa maior.

Anexo 3



Agrupamento de Escolas de Almeida
161500
2012-2013



Auto e heteroavaliação da competência de interação oral no debate

INSTRUÇÕES: Escreve o nome dos intervenientes no espaço para isso reservado. Avalia o seu desempenho no debate utilizando os símbolos «+», «-» o «+/-» conforme se aproxime ou afaste dos critérios descritos na coluna «Níveis de desempenho previsto».

PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	NÍVEIS DE DESEMPENHO REAL					
Adequação à finalidade e à situação de comunicação.	Utiliza fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho adequadas à situação de comunicação.						
	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.						
Respeito pelas características do género DEBATE	Apresenta a sua opinião com clareza.						
	Defende a sua opinião privilegiando argumentos de facto.						
	Utiliza pelo menos um argumento alheio e um contra-argumento para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.						
	Apresenta uma conclusão coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.						
Correção formal dos enunciados	Expressa-se com correção linguística/ gramatical, procurando selecionar léxico diversificado e estruturas sintácticas mais formais.						
	Utiliza os conetores interfrásicos pedidos e outros, respeitando o seu valor semântico.						

Planificação do Debate sobre a Pena de Morte

instrução
épico.
a
uni-
ões
e
elios de
hicas
termi-
s do
e da
a de
uso.

- Neste debate, iremos ^{aborder} debater uma questão já muito falada, ^{Redundância} que é a questão da pena de morte. (Um tema muito abordado e que nós (turma) iremos tentar abordar e debater.)

- Neste debate assumo ^{uma} a posição a favor da utilização e da aplicação da pena de morte. ^{redundância, escolhe apenas um substantivo}

- Vou intervir de forma estruturada, utilizando uma linguagem cuidada ^{de forma clara} e respeitando sempre as regras de cortesia. Apresentarei as minhas ideias claras sustentando-me em argumentos próprios e alheios também, e contra-atacarei com vários argumentos. ^{sem contra-argumentos que refutam os argumentos alheios.}

Argumentos Próprios

- A pena de morte funciona como uma medida preventiva para ajudar ^{a manter} a segurança de uma sociedade, ^{o caso} um assassino saindo em liberdade ^{suposto ou não?} poderá cometer um crime novamente, ^{se cometer} se esse ^{crime} suposto assassino souber que se cometer um determinado crime ^{podem pagar} pagará com a sua vida talvez ^{tenha} terá receio e evitará fazer o crime. ^{ante fazer}

- A pena de morte é uma forma de mostrar o sofrimento ^{que passaram} que passaram outras pessoas ^{à custa de criminoso} à custa de criminoso, e ^{faz-lo chegar à razão} faz-lo chegar à razão fazendo-o passar pelo mesmo sofrimento, ^{é algo duro mas faz-nos refletir.} é algo duro mas faz-nos refletir. ^{Depois de}

- Ajuda a evoluir a mentalidade da sociedade ^{porque a sociedade} porque a sociedade ^{ao ver o que acontece} ao ver o que acontece ^{se se comete} se se comete um crime grave vai fazer com que ^{que não o cometam.} não o cometam. ^{que depois de} ^{que morto, o criminoso} ^{mas pode} ^{chegar à} ^{razão mem} ^{refletir.}

- Impedirá que ^{as vítimas ou amigos} algumas pessoas tentem vingar-se de ^{alguém que} alguém que ^{se ninguém dos criminosos.} lhe fez mal a essa pessoa ou a ^{alguém próximo,} alguém próximo, pois essa pessoa ^{é condenada.} é condenada.

- A pena de morte seria a única forma de inibir novos delitos por parte de um criminoso.

- Algumas prisões encontram-se sobrelotadas com criminosos muito perigosos causando por vezes problemas a guardas prisionais e outros funcionários.

- Estes criminosos nestas prisões ^{se fossem} se fossem "mortos" ^{a dispende} diminuiriam o custo público pelo estado.

isto me fez
Argumentos Alheios

Podem sim, ser contra-argumentos mas para isso tem que revelar os argumentos alheios que eles poderiam refutar.

*a má
estím
pendim
→ crimes
e criminos*

- Segundo defensores da instituição da pena de morte, existem indivíduos *irrecuperáveis* que representam um risco contínuo e constante para a sociedade, como pessoas que cometem crimes bárbaros que causam comoção popular, e, muitas das vezes, não apresentam arrependimento aparente.

- Cada pessoa singular se compara a toda a comunidade, como a parte para o todo. Portanto, se um homem é perigoso para a sociedade e a corrompe por algum pecado, é louvável e salutar que se lhe tire a vida para a conservação do bem comum, pois como afirma São Paulo, 'um pouco de fermento corrompe toda a massa'. (Tomás de Aquino, Suma Teológica, tratado de Justiça, II Q. 64.a.2).

- Há crimes tão hediondos que só a morte resolve; a sociedade não deve trabalhar para sustentar facínoras; só a pena de morte tem valor para coibir a brutalidade humana. *poder*

- A pena de morte justificar-se-ia em casos excepcionais quando não existe outro recurso para preservar o bem comum. Neste caso a pena de morte seria uma nobilíssima atitude da justiça que não pode ser posta em paralelo com a morte dos inocentes. (Saramago, 1999)

Conclusão → *Na conclusão é a síntese dos principais argumentos e depois reafirmar a tua posição no debate. (ou alternar)*

- É claro que existem casos onde existem poucas certezas, sendo nestes casos a pena de morte fora de questão pois *pode* vir a provar-se a inocência do arguido. Mas, se existirem provas concretas e objetivas, dependendo dos casos, deve ser aplicada a pena de morte.

Comentários à estrutura da planificação:

- Respeitaste a estrutura pedida até à elaboração do plano da argumentação: confundiste argumentos alheios com o que são argumentos próprios ou contra-argumentos; apresentaste uma conclusão pobre face aos argumentos que expuseste.



Anexo 5

PENA DE MORTE

Manchetes de notícias



ESTADOS UNIDOS
Atentado na cidade de Boston provocou pelo menos 3 mortos e mais de 140 feridos

Atentado na cidade de Boston provocou pelo menos três mortos e mais de 140 feridos

16 Abr, 2013, 08:00

Fonte: RTP
Data: 16 de abril de 2013

Mulher saudita é executada, acusada por praticar bruxaria

Atualizado em 13 de dezembro, 2011 - 08:09 (Brasília) 10:09 GMT

O Ministério do Interior da Arábia Saudita informou nesta terça-feira que uma mulher foi executada por praticar "bruxaria e feitiçaria".

Uma declaração publicada pela agência de notícias estatal da Arábia Saudita informou que Amina bint Abdul Halim bin Salem Nasser foi decapitada na segunda-feira na província de Jauif, norte do país.

O ministério não deu mais detalhes sobre as acusações contra a mulher.

Amina foi a segunda pessoa executada pela acusação de bruxaria na Arábia Saudita em 2011. Um homem sudanês foi executado pela mesma acusação em setembro.

O jornal árabe al-Hayat, baseado em Londres, informou, citando um membro da polícia religiosa, que a mulher tinha cerca de 60 anos e convencia as pessoas que podia curar doenças em troca de dinheiro.

Noticias relacionadas

- Mulidão apedreja e queima macaco "bruxa" na África do Sul
- Índiano é acusado de envenenar mulheres em teste de bruxaria
- Queniano é preso na Tanzânia por tentar vender alibino para bruxaria

Fonte: BBC Brasil
Data: 13 de dezembro de 2011

Anders Breivik condenado a 21 anos

Pena de **prisão** poderá ser prorrogada por tempo indeterminado enquanto **Anders Breivik**, responsável do massacre que vitimou 77 pessoas, for considerado uma ameaça social.

Alexandre Costa (www.expresso.pt), com Lusa | 9:12 Sexta-feira, 24 de agosto de 2012



O tribunal de Oslo considerou Anders Breivik responsável pelo massacre de 77 pessoas, condenando-o a 21 anos de prisão.

A pena poderá ser prorrogada por tempo indeterminado enquanto o detido for considerado uma ameaça para a sociedade.

Os cinco juizes do tribunal de primeira instância de Oslo

Fonte: EXPRESSO
Data: 24 de agosto de 2012

OPINIÃO

» EDITORIAL

Tortura e pena de morte não resolvem

Mais eficientes seriam o fim da impunidade, a celeridade na Justiça e a adoção de penas proporcionais à gravidade dos crimes

Fonte: GAZETA DO POVO
Data: 9 de junho de 2012

Sitografia (sites consultados a 28 de março de 2013)

- <http://expresso.sapo.pt/anders-breivik-condenado-a-21-anos=f748659>
- http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/12/111213_saudita_executada_bru_xaria_fn.shtml
- <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=644197&tm=7&layout=122&visual=61>
- <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/conteudo.phtml?id=1263445&tit=Tortura-e-pena-de-morte-nao-resolvem>

Anexo 6

ATIVIDADE 2: PENA DE MORTE: SIM OU NÃO?

Evento de interação: I - *Pena de Morte: sim ou não?*

Duração: 00:16:31

(os cinco intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

I-M-1: vamos dar início ao debate sobre a pena de morte// agradeço aos oradores que se disponibilizaram para participar nesta iniciativa// para introduzir o tema vamos ver um pequeno vídeo com dados sobre a pena de morte no mundo

(visualização de um vídeo sobre a pena de morte no mundo)

I-M-2: vou dar a palavra a todos peço-vos que nesta primeira intervenção apresentem a vossa opinião com clareza// (para **A**) **A**/ podes começar

I-A-1: < eu sou a favor da pena de morte > em certo sentido/ porque eu sou a favor da pena de morte em certos casos/ por vezes eu acho que é necessário eh:/ aquele vídeo era contra a pena de morte ma:s eu tenho argumentos que aquele vídeo vai abaixo

I-M-3: e terminas por aí? deixas < os argumentos > para mais à frente// (para **B**) **B**

I-B-1: então// de acordo com aquele com aquele argumento/ com aquele vídeo/ acho que a abolição da pena de morte é/ acho que a pena de morte é uma lei que não deve ser usada porque:// não é/ não é/ não é uma boa solução para// prontos pra// para condenar uma pessoa/ a pena de morte acho que é uma vingança/ apenas uma vingança/ prontos/ para um ato criminoso e: ninguém tem o direito de tirar a vida a uma pessoa/ a um ser humano e tenho argumentos que provam

I-M-4: muito bem/ (para **C**) **C**

I-C-1: (para **M**) posso responder/ ao colega?

I-M-5: sim

I-C-2: pronto/ eh: todas as penas são vingativas/ e o primeiro dever do estado é proteger a: sociedade e não recuperar um indivíduo/ que teve a ousadia de praticar tais atos/ eh: além disso não existe:/ melhor/ melhor exemplo do que a pena de morte para/ para/ fins educacionais

I-M-6: para?

I-C-3: (num tom de voz quase impercetível) fins educacionais

I-M-7: fins educacionais

I-A-2: (para **M**) posso só colocar uma pergunta?

I-M-8: espere/ primeiro/ todos os intervenientes expõem a sua posição

I-D-1: eu quero apenas dizer que um indivíduo enquanto vive tem oportunidade para/ se arrepender e: mudar a sua atitude

I-M-9: muito bem// (para **E**) **E**

I-E-1: ah: a primeira < > com o vídeo foram apresentados factos reais/ mas não foram apresentados outros factos reais que / pude a: apurar com a realização deste trabalho/ ah: em que/ muitos países ah: em que: foram contra a pena de morte/ que já não existe/ a criminalidade aumentou// houve um/ acréscimo

I-M-10: muito bem// agora para relançar o debate/ quero que me comentem/ a vossa posição// não sei se estiveram atentos/ (projeta um PowerPoint com várias manchetes de jornais) esta semana houve um atentado na cidade de Boston durante uma maratona/ provocou mais de/ pelo menos três mortos e mais de cento e quarenta feridos/ muitas amputações// neste caso/ os responsáveis pelo crime/ pergunto a **B**/ se acha que os responsáveis pelo crime não deveriam sofrer a pena de morte/ ser condenados pela pena de morte

I-B-2: não/ acho que os responsáveis pelo crime não deveriam ser condenados a pena de morte/ acho que isso é:/ é uma atitude um bocado elevada

I-M-11: elevada?

I-B-3: claro/ para o ato que eles fizeram/ se calhar/ a prisão permite a retificação do erro < >

I-M-12: (para **A**) **A**

I-A-3: eu acho que:/ levando estes/ estes responsáveis à pena de morte/ eu acho que eles podiam sentir o sofrimento que: muita da gente sof/ sentiu e que: infelizmente alguns podem não sentir já// eh: eu acho que houve ali muitos sentimentos de vingança e através da pena de morte se calhar se este indivíduo algum dia/ fosse à prisão e saísse passado alguns tempos/ podia haver sentimentos de vingança a desenvolver-se/ e: acho que:/ estas pessoas estariam de acordo comigo/ se os responsáveis fossem/ culpados a esta pena porque: veriam a justiça ser feita

I-M-13: (para os restantes intervenientes) algum de vocês quer comentar?

I-B-4: mas a pessoa depois de morta/ não pode sentir culpa/ daquilo que fez

I-C-4: sim/ mas eliminando-se os criminosos tais atos/ não podem vir a ser reincidentes// (lê a sua planificação) «Um estudo feito no brasil prova que sessenta por cento dos criminosos voltaram quando saíram em liberdade voltaram a/ cometer crimes idênticos» o que significa que a pena de morte// é: deve ser/ até: < >

I-E-2: < mostrar > consequências para as nossas ações

I-C-5: ajuda a baixar < o índice de criminalidade >

I-M-14: (projeta outra manchete de jornal) então se calhar posso-vos mostrar/ esta manchete/ «Cultura e pena de morte não resolvem// mais eficientes seriam o fim da impunidade/ a celeridade da justiça e a adoção de penas proporcionais à gravidade dos crimes»// (para C) C

I-C-6: eh:

I-M-15: leve o seu tempo// (para todos) alguém tem < algum comentário a fazer >?

I-A-4: posso comentar?

I-M-16: pode A

I-A-5: atão é assim// acham que é justo pessoas que cometeram crimes bárbaros tarem na prisão e nós ainda lhes termos que estar a pagar?/ as prisões estão cheias/ já vi programas em que: as prisões estão cheias/ e são os próprios criminosos que mandam lá dentro/ não há polícia a controlar aquilo e somos nós que estamos a pagar pa eles lá estarem dentro/ para lhes darmos comida/ um lar e: divertimento// acham isso justo?/ acham justo nós estarmos a pagar pa eles/ enquanto co:/ o que eles fizeram?

I-C-7: deixe-me só acrescentar aqui uma coisa ao colega/ além da diminuição dos custos públicos/ estes criminosos não terão a possibilidade de se organizar em clãs dentro da prisão/ ah: o que permite novos crimes/ como se tem verificado diariamente

I-B-5: e acha justo estar a aplicar a pena de morte/ a uma pessoa que cometeu um crime?/ se calhar estamos a agir da mesta maneira/ somos iguais aos criminosos

I-M-17: se estamos a condenar uma prática com que supostamente não concordamos e vamos condenar agindo da mesma maneira/ não estaremos nós também a ser criminosos/ e a merecer a pena de morte?

I-C-8: não/ nós não concordamos com essa afirmação// (lê a sua planificação) «O ato da criminalidade é assumido simplesmente pelo criminoso/ o julgamento do mesmo// cabe ao conjunto dos juízes e advogados após uma reflexão e consenso/ decidir ah: o seu caminho/ daí a possibilidade do erro ser menor»

I-B-6: (lê a sua planificação) «A justiça também falha/ e a pena de morte pressupõe a existência de juízes absolutos que nunca se enganam// uma vez morto um inocente que condenamos à pena de morte já não é possível devolver-lhe a vida»

I-A-6: nós só defendemos a pena de morte em casos em que haja a certeza absoluta/ é óbvio que: se houvesse um caso em que não se tivesse cem por cento de certezas/ a pena de morte não devia ser aplicada porque passado uns anos poderia-se mostrar que essa pessoa era inocente

I-M-18: (projeta no quadro outra notícia) então proponho a leitura desta manchete/ «Mulher saudita é executada»/ isto é de dois mil e onze/ «mulher saudita é executada/ acusada por praticar bruxaria»// e chamo a atenção para o parágrafo que nos diz os motivos que levaram à execução// «A mulher tinha cerca de sessenta anos e convencia as pessoas que podia curar as pessoas em troca de dinheiro»// e eu pergunto-lhe A/ acha que isto é motivo para executar a mulher?

I-C-9: nenhum tribunal

I-M-19: qual é a/ a:/ a fronteira?

I-A-7: acha que estes países têm fronteira? (para M) pergunto-lhe eu a si// acha que estes países no Médio Oriente têm fronteiras pa alguma coisa?

I-M-20: aí está mas a pena de morte/ se está a defender a pena de morte// os principais praticantes da pena de morte são países/ que consideramos pouco desenvolvidos ou/ com/ com conceções mais conservadoras da sociedade// daí lanço-lhe a questão/ não serão **A/ C e E** conservadores?

I-C-10: não/ não// nenhum tribunal/ ah: julgará alguém com vista à pena de morte de ânimo leve// claro que temos que ter razões para o fazer

I-D-2: mas isto não é um caso pra/ para fazer

I-E-3: pensem numa outra situação// tão a dizer que podem ocorrer erros jurídicos e podem ser condenados à pena de morte ah:/ por algo que realmente não fizeram/ ma:s também acontecem erros no nível de medicina/ em cirurgias e assim/ e nunca ninguém proibiu

I-C-11: essa tese que os senhores defendem

I-M-21: claro mas aí a intenção é

I-D-3: curar/ não é matar

I-E-4: mas também se fazem testes

I-D-4: atão e acha justo uma pessoa que seja condenada porque matou alguém/ ser condenada à pena de morte?

I-E-5: acho/ obviamente

I-D-5: então nesse caso a pessoa que condena deveria ser morta também

I-C-12: não/ não/ não/ olhe eu já respondi a isso

I-D-6: na medida em que condenou alguém a ser morta

I-C-13: a colega devia ter tado atenta
(risos)

I-M-22: pode repetir porque/ pelos vistos não ficou claro?

I-C-14: sim/ sim/ eu posso repetir/ (lê a sua planificação) «Um ato de criminalidade é assumido simplesmente pelo criminoso// o julgamento do mesmo cabe ao conjunto de juízes e advogados que após uma reflexão e consenso é decidido// daí a possibilidade do erro ser menor/ colegas»

I-E-6: poderão os criminosos ter clemência com um tal ato feito?

I-D-7: sim/ desde que se arrependam e mudem a sua atitude// quem nunca errou/ que atire a primeira pedra

I-A-8: lá está

I-E-7: (para **M**) posso?/ posso?

I-A-9: mas há criminosos que não mudam a sua atitude

I-E-8: (para **M**) stora/ posso?

I-M-23: claro

I-E-9: dou um exemplo concreto de hoje de manhã// acordei ah: vi o jornal e aparece uma notícia// pedófilo confessa um/ um ato que tinha feito e é e é libertado

I-D-8: porque reconheceu o seu crime/ porque reconheceu o seu crime e se calhar arrependeu-se/ na medida em que reconheceu/ provavelmente quando reinserido na sociedade/ não voltará a cometê-lo

I-C-15: olhe colega eu acho que quando vimos para um debate devemos vir preparados// e se quer eu posso-lhe facultar os meus dados que é para a senhora verificar// em todos os países em que a pena de morte é aplicada/ tem havido uma diminuição drástica < >

I-D-9: contrariamente tenho dados que provam o contrário

I-C-16: desculpe

I-D-10: (lê a sua planificação) citando a Amnistia Internacional «Não existem quaisquer provas de que a pena de morte tenha um especial efeito dissuasor no que diz respeito à criminalidade// há quem afirme que abolir a pena de morte eleva as taxas de criminalidade/ mas estudos realizados/ como por exemplo nos estados unidos/ [provam]/ e na América e no Canadá/ em nada apoiam essa crença// em dois mil e quatro nos estados unidos da américa a taxa média de homicídio nos estados que aplicavam a pena de morte/ era de cinco vírgula setenta e um por [cento// ah: não/] cinco vírgula setenta e um por cem mil habitantes/ [conta ah:] contra quatro vírgula dois por mil habitantes nos estados que não a aplicavam// em dois mil e três no Canadá/ vinte e sete anos após a abolição da pena de morte neste país/ a taxa de homicídio decresceu quarenta e quatro por cento desde mil novecentos e setenta e cinco/ altura em que a pena de morte era ainda aplicada»

I-C-17: ó colega/ eu não lhe reconheço nenhuma autoridade moral para dizer que os seus dados são mais// são mais

I-D-11: eu citei uma boa fonte/ a Amnistia Internacional/ desculpe

I-C-18: olhe/ eu posso-lhe fornecer este gráfico para a senhora verificar que/ que há uma baixa drástica

I-D-12: e indica-me qual foi a sua fonte?

I-C-19: internet

(risos)

I-D-13: a minha também

I-C-20: vale tudo/ colega

I-D-14: exato

I-M-24: (projeta no quadro outra notícia) então agora peço-vos que tomem atenção/ a este caso que todos ouvimos falar/ do atentado de/ do massacre na Noruega// «Anders Breivik condenado a vinte e um anos de de cadeia/ poderá ser prorrogado por tempo indeterminado»/ mas/ «Anders Breivik foi responsável pelo massacre que vitimou setenta e sete pessoas»

I-A-10: eu tenho só uma/ uma questão a pôr-lhes// não sei se leram bem esta notícia ou se estão dentro dela mas quando lhe perguntaram se ele estava arrependido ele disse que/ não estava arrependido// tal como muitos criminosos não estão arrependidos pelos crimes que fazem/ e: vinte e um anos/ isto é alguma coisa?/ setenta e sete pessoas/ vinte e um anos// daqui a vinte e um anos fará a mesma coisa/ se não está arrependido fará a mesma coisa// acham que é justo?// e tá vinte e um anos a mamar dentro da prisão

I-M-25: respeito pela linguagem cuidada/ estamos num debate formal

I-A-11: (para M) desculpe// tava há vinte e um anos/ vem e sai e pode fazer a mesma coisa

I-C-21: parece-me que os nossos colegas ficaram sem argumentos

I-D-15: nesse caso podia ser aplicada/ uma pena em que ele ficasse o resto da vida na prisão

I-A-12: pagava você?

I-D-16: em vez da pena de morte

I-A-13: pagava você?

I-M-26: bem/ muito bem/ peço-vos agora que façam uma última intervenção// poderão modificar a opinião que vieram aqui representar inicialmente/ se/ se estão convencidos de outra de outra: opinião/ se mudaram a vossa opinião devem assumi-lo sem receios/ estamos aqui para encontrar uma uma um acordo/ para melhorar a nossa sociedade/ é essa a função// portanto peço-vos que moderem as vossas opiniões/ que pensem razonadamente// (para E)

I-E-10: ah: como já foi dito aqui afirma-se que a pena de morte/ ah: onde a pena de morte foi abolida aumentaram-se os crimes ah: ou seja nos concluímos que com a pena de morte ah: é uma ação intimidante perante os assassinos/ ah:/ que tal não os deixa continuar < a sua atuação >

I-M-28: está? (para D) D

I-D-17: eu mantenho a minha posição/ continuo contra a pena de morte// e: penso que: é uma condenação/ que não/ não deve ser aplicada

I-C-22: eu também não mudo a minha opinião/ obviamente que não porque:/ eh < esqueci-me do que ia dizer >/ porque a pena de morte justifica-se em atos bárbaros que atentam à segurança individual e coletiva/ eh: eliminam-se os criminosos que:/ possam vir a cometer/ crimes idênticos eh: e se e:// é tudo

I-M-29: (para B) B

I-B-8: a verdade é que nos países em que se realiza a pena de morte/ como por exemplo os Estados Unidos/ continua a registar-se elevadas taxas de crimes violentos// se calhar a pena de morte não é assim/ não é solução

I-M-30: (para A) A/ termine

I-A-14: eu tenho só uma última questão para vocês

I-M-31: vai ficar em aberto

I-A-15: qual é a vossa posição acerca do aborto?

I-D-18: e: qual é a relação?

I-B-9: isso é a mesma coisa que eu te perguntar/ qual é a tua posição acerca da tortura

I-A-16: qual é a relação? é que você tá a falar < >

I-E-11: não/ primeiro a opinião

I-C-23: é a favor ou contra/ colega?

I-D-19: sou a favor

I-C-24: então bom/ então/ desculpe mas está-se a contradizer/ colega

I-E-12: aí está

I-C-25: parece que ganhamos claramente o debate// até à próxima

I-M-31: dou por terminado este debate sobre a pena de morte/ quero agradecer a todos os intervenientes/ cujas opiniões contribuíram certamente para uma melhor compreensão do tema pelo público/ espero por todos numa próxima iniciativa/ obrigada

(os cinco intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Anexo 7



Agrupamento de Escolas de Almeida
161500
2012-2013



Auto e heteroavaliação da competência de interação oral no debate

INSTRUÇÕES: Escreve o nome dos intervenientes no espaço para isso reservado. Avalia o seu desempenho no debate utilizando os símbolos «+», «-» o «+/-» conforme se aproxime ou afaste dos critérios descritos na coluna «Níveis de desempenho previsto».

PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	NÍVEIS DE DESEMPENHO REAL					
		1	3	4	6	8	9
Adequação à finalidade e à situação de comunicação.	Utiliza fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho adequadas à situação de comunicação.	+	+	+	+/-	+	+
	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.	+	+	+	+	+/-	+
Respeito pelas características do género DEBATE	Apresenta a sua opinião com clareza.	+	+	+	+	+	+
	Defende a sua opinião privilegiando argumentos de facto.	+	+	+	+/-	+	+
	Utiliza pelo menos um argumento alheio e um contra-argumento para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.	+	+	+	+/-	+	+
	Apresenta uma conclusão coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.	+	+	+	+	+	+
Correção formal dos enunciados	Expressa-se com correção linguística/ gramatical, procurando seleccionar léxico diversificado e estruturas sintácticas mais formais.	+	+	+	+	+/-	+
	Utiliza os conectores interfrásicos pedidos e outros, respeitando o seu valor semântico.	+	+	+	+/-	+	+

Anexo 8

Texto 1: COMO INTERAGEM CIÊNCIA E FÉ?

Após 4 anos em que iniciei este blog, gostaria de retomar o assunto do primeiro post e desenvolvê-lo um pouco mais.

A forma mais óbvia de dar nome a esta interação é afirmar que estão em **CONFLITO**.^[1] Não se pode acreditar na ciência sem se entrar em **contradição** com a experiência que provém da fé. Quem se enquadra neste grupo?

- Todos aqueles para os quais apenas a ciência nos permite perceber o que é real e a materialidade esgota tudo aquilo que existe no mundo: Materialismo Científico (e.g., “novo ateísmo”);

- Todos aqueles que fazem uma interpretação literal da Sagrada Escritura: Literalismo Bíblico (e.g. criacionistas);

Para resolver este conflito, a maneira mais fácil é separar ciência e fé como se tratassem de dois domínios independentes. Assim resolve-se o modo CONFLITO com o modo **INDEPENDÊNCIA**. Os “independentes” remetem para a ciência a forma como funciona o mundo, e remetem para a fé os valores, a moral e o sentido último das coisas. De certa forma, ciência e fé são domínios **distintos** entre si, mas no caso da independência, são **separados** entre si, contrastam, logo, coexistem, mas não interagem. Isto pode ser problemático em questões como o pecado original, o início do universo, onde as questões são científicas com implicações teológicas, ou teológicas com implicações científicas.

Porém, existem algumas pessoas que procuram a **INTEGRAÇÃO** entre ciência e fé, por exemplo, **procurando na natureza uma prova da existência de Deus** (e.g. o princípio antrópico, teologia natural). Isto pode ser problemático na medida em que se o conhecimento científico mudar, deverá adequar-se também a crença? Em alternativa, há quem tenha desenvolvido um quadro filosófico comum, como Alfred North Whitehead, com a sua filosofia de processo, cuja sistematização pode ser usada para interpretar o pensamento científico e o religioso. Porém, não levará este “enquadramento comum” à submissão do conceito de Deus a esse enquadramento? Haverá, contudo, um modo de interação em que ciência e fé não estejam em conflito, mas possam interagir criativamente mantendo-se distintas? Sim, o modo **DIÁLOGO**.

O DIÁLOGO entre ciência e fé corresponde a uma interação criativamente recíproca onde o conhecimento científico esclarece o saber teológico proveniente da experiência da fé e a fé estimula o “humilde desejo de conhecer” (J. Haught). Nas palavras de Bento XVI «*a razão sem a fé está destinada a perder-se na ilusão da própria onipotência, enquanto a fé sem a razão corre o risco do alheamento da vida concreta das pessoas*». ^[2] **No DIÁLOGO reconhece-se que ciência e fé dão ambas respostas, mas a questões diferentes. Ou então, ambas podem colocar-se a mesma questão, mas darão respostas de natureza diferente.** É precisamente por isto que no DIÁLOGO, ciência e fé não se contradizem, ou se contrastam, mas dão-nos uma visão mais integral da realidade na sua totalidade.

[1] Existem várias tipologias. Iremos seguir a do físico e teólogo Ian Barbour (*When science meets religion – enemies, strangers or partners?*, Harper Collins Publishers, 2000).

[2] Bento XVI (2009) *Caritas in Veritate*, Paulinas, p. 116.

Texto 2: **CIÊNCIA E RELIGIÃO**

O convite de uma escola secundária perto de Coimbra era para participar numa mesa redonda sobre *“O que é a vida?”*. Na mesa, para além de um biólogo e de um físico (este cronista) estavam dois padres católicos e um pastor evangélico (vim depois a saber que estava prevista a presença de um rabi, que faltou). De modo que a discussão derivou da que se poderia prever sobre o tema enunciado para uma outra, embora relacionada, sobre as relações entre ciência e religião. Se a vida para um biólogo e para um físico é uma forma extremamente organizada de matéria (a vida baseia-se em moléculas complexas, como as do DNA e RNA), que exhibe propriedades como a auto-reprodução, o metabolismo, a mutação e a adaptação, para um ministro de Deus é um “dom de Deus”, o “expoente da criação divina”.

A ciência e a religião partem de necessidades diferentes do homem. A primeira trata do conhecimento do mundo (incluindo o próprio homem, pois o homem faz evidentemente parte do mundo), a segunda trata da relação do homem com o chamado “transcendente”. Como é óbvio, a actividade científica é apenas uma de entre as várias actividades humanas. A religião e a arte são outras. Não se pode dizer que seja melhor ou pior do que as outras, é simplesmente diferente, porque usa uma metodologia própria. Ela não tem que excluir as outras actividades que o ser humano empreende, mas antes respeitar as especificidades de cada uma. E só se pode compreender o homem se se olhar para tudo aquilo que ele faz.

Contudo, é bem conhecido o historial de conflito entre ciência e religião, nomeadamente quando se começou a compreender a posição que o homem ocupa no mundo, quer o posicionamento espacial do planeta que ele habita, quer o posicionamento temporal no curso da história. A tensão entre ciência e religião começou quando o nascimento da astronomia, fundada na observação, pôs em causa cosmogonias antigas, nomeadamente o modelo cosmológico de Aristóteles e Ptolomeu, que a Igreja Católica conciliou com o texto bíblico ao longo da Idade Média. O episódio de Galileu (um homem profundamente crente e até bem relacionado com a hierarquia da Igreja Católica) no século XVI, quando ele defendeu as ideias de Copérnico, é bem conhecido. Menos conhecido é o facto de o Papa João Paulo II ter revogado a sentença contra Galileu, tendo admitido que se tratou de um erro.

Mas o ponto mais alto dessa tensão entre ciência e religião, que de resto ainda perdura, é a questão da evolução das espécies, incluindo a evolução da espécie humana, que foi compreendida por Charles Darwin no século XIX. Actualmente não persistem quaisquer dúvidas no seio da comunidade científica sobre a validade, no essencial, da teoria da evolução de Darwin. Quer dizer, é um facto mais do que uma mera teoria, tal como a translação da Terra em volta do Sol é um facto e não apenas uma teoria. Hoje em dia não faz muito sentido falar de biólogos evolucionistas pois todos os biólogos são evolucionistas, tal como todos os astrónomos são copernicanos (portanto, só por tradição histórica se usa o nome de “teoria da evolução”).

Acontece que, em certos sítios, nomeadamente nalguns estados dos Estados Unidos, a visão científica da vida em geral e do homem em particular, que vê todos os seres vivos como resultado de um conjunto de transformações lentas ao longo de milhões e milhões de anos, é repudiada por contrariar o conteúdo do *“Génese”*, segundo o qual Deus criou o mundo em apenas seis dias e, no final, fez o homem a partir do “pó da Terra”. Algumas pessoas pretendem que essa “teoria criacionista” seja ensinada nas aulas de ciências excluindo a teoria da evolução ou, quando muito, em pé de paridade com ela. Para essas pessoas há um dilema sério entre ciência e religião que querem resolver em prejuízo da ciência. Têm dificuldades reais em conciliar o que se aprende nas aulas de ciências, resultado da observação e da experiência, com o que se aprende na catequese, que em geral não passa da transmissão da palavra da Bíblia. Terá mesmo de haver essa oposição?

Penso que não. Julgo que não há uma incompatibilidade de fundo entre ciência e religião mas, para isso, tem de se abandonar a ideia de que a Bíblia é ou possa ser um livro de ciência. O seu conteúdo não foi fornecido pelo método científico, tendo antes a ver com a crença em Deus. O “*Génesis*” é, se se quiser usar uma classificação usual nas livrarias, um livro de ficção, escrito e reescrito por vários autores (ao contrário do que dá a entender a sua posição na Bíblia, foi um dos últimos livros do Antigo Testamento a ser escrito), que deve ser lido no respectivo contexto e não levado à letra. O criacionismo não faz, por isso, qualquer sentido.

Como ficou claro no encontro sobre a vida realizada na escola secundária, com os alunos a lançar perguntas a cientistas e sacerdotes, não tem de haver uma incompatibilidade entre ciência e religião. Em abono dessa posição, refiram-se os casos de sacerdotes que são também cientistas. Por exemplo, o pastor inglês John Polkinghorne é físico de altas energias (e também um conhecido divulgador de ciência). A Igreja Católica possui um Observatório Astronómico, que é dirigido por um padre jesuíta, e no qual se faz trabalho científico.

Houve e há muitos cientistas que são crentes em Deus. Por exemplo, logo a seguir a Galileu, o grande Isaac Newton. De entre os actuais, vale a pena referir o físico inglês Russel Stannard por ser o autor de um livro sobre “*Ciência e Religião*” que está traduzido em português. Há também muitos cientistas que não são crentes, como o químico inglês

Peter Atkins, autor de “*A Criação*”, e o biólogo também inglês Richard Dawkins, autor de “*O Relojoeiro Cego*” (um livro notável que realça o papel do acaso no decurso da evolução). A história da ciência mostra que a fé e a falta dela se encontram distribuídas tanto por cientistas como por não-cientistas. A crença em Deus não pode ser encontrada no fundo de um telescópio ou de um microscópio, mas tem a ver com intrincados factores sociológicos e psicológicos.

Este tema dá pano para muitas mangas. Deparamos na sua discussão com cientistas a usar argumentos não-científicos assim como não-cientistas a ensaiarem argumentos científicos. Claro que a autoridade de um cientista na sua ciência não lhe confere autoridade num assunto não-científico. O físico austríaco Erwin Schroedinger, um dos criadores da mecânica quântica, que teve de fugir dos nazis refugiando-se em Dublin, na Irlanda, é um exemplo da diletância de alguns cientistas célebres. Na sua lição para o público em geral sobre “*O Que é a Vida?*” (que deu origem a um livro com o mesmo título) colocou de forma clara, e vários anos antes da descoberta da estrutura do DNA, a possibilidade de a genética assentar em mecanismos físico-químicos. Foi não só autor como precursor de boa ciência. Essa lição foi, porém, seguida de uma outra, intitulada “*Espírito e Matéria*”, onde tratou de assuntos como a “base física da consciência”, o “carácter do espírito” e “ciência e religião”. Nenhum desses assuntos se pode basear na famosa equação de Schroedinger, que é a pedra angular da mecânica quântica e, uma vez que esta mecânica descreve todos os fenómenos ao nível atómico-molecular, dos fenómenos da vida a esse nível. A autoridade de Schroedinger na mecânica quântica – a sua equação resolve um sem número de questões na física, na química e na biologia – não lhe conferia direitos maiores para enfrentar as questões da consciência, do espírito e da religião.

POSTED BY CARLOS FIOLEAIS AT 02:21

Adaptado de:
<http://dererummundi.blogspot.pt/2007/12/cincia-e-religio.html>
no dia 20 de abril de 2013

Texto 3:

O padre que vestiu a bata de laboratório

ANTÓNIO MARUJO

08/10/2011 - 18:19

Padre jesuíta e investigador em genética, Luís Archer completou 80 anos. No final de Novembro, recebeu o Prémio de Cultura Manuel Antunes, instituído o ano passado pelo Secretariado Nacional da Igreja Católica para a Cultura. Pioneiro da investigação em genética molecular em Portugal porque quis uma área que tivesse interesse de futuro para o país, Luís Archer foi também presidente do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida. Recorda a resistência que teve em dedicar-se à investigação científica e denuncia o que considera os interesses económicos por detrás da investigação em embriões.

[...] Citou na recepção do prémio o também padre jesuíta Teilhard de Chardin [1881-1955], que fez uma síntese entre ciência e fé, dois mundos que hoje mal se conhecem. Como se chegou aí?

Houve uma fase em que ciência e religião se consideravam duas coisas muito próximas. A ciência estudava a natureza e, acreditando-se que a natureza foi criada por Deus, a pessoa que estudava a natureza contemplava a acção de Deus. Mesmo Teilhard de Chardin ainda tem muito essa [posição] de, perante a natureza, ter uma atitude de contemplação, uma atitude mística.

Enquanto eram ciências de observação, não havia razões de discordância, eram dois caminhos. Isso modificou-se quando a ciência passou a ser uma construção, fazendo coisas que a natureza não fez, melhorando, transplantando algo de um indivíduo para outro. Os problemas resultaram de uma leitura errada da Bíblia e da teologia, e de a ciência se querer transformar em religião e a religião em ciência. A religião dizia que não havia evolução, porque tinha sido do pó da terra que Deus criara o homem - uma leitura literal [da Bíblia].

A suspeição de que o padre Teilhard de Chardin foi vítima não continua hoje em muitos sectores, que encaram a religião como uma ciência?

Sim, não há ninguém que não tenha os seus opositores quando tem uma doutrina nova. O que hoje acontece é que a maioria dos teólogos já aceita a mentalidade evolucionista das espécies.

Darwin talvez tivesse a ideia de lutar contra a fé, talvez. Mas [o teólogo alemão Karl] Rahner, por exemplo, tem artigos sobre [Cristo] numa mentalidade evolucionista. Teilhard de Chardin punha Cristo como sendo o impulsor da evolução. Hoje não há, da parte da Igreja, a suspeição que havia naquele tempo. Muitas coisas do [Concílio] Vaticano II [1962-65] são moldadas sobre a posição de Teilhard de Chardin. E vários teólogos, falando sobre Teilhard, dizem que ele tinha a visão da teologia do futuro.

Mas em questões como a investigação de embriões ou o aborto, há quem diga que a Igreja continua a olhar para a ciência com muita desconfiança.

Esses são problemas éticos, enquanto os de Teilhard de Chardin eram problemas de fundo sobre como o homem ou a vida apareceram. Eram questões doutrinárias ou teológicas, enquanto hoje são do domínio da ética.

A Igreja tem que evoluir com certa precaução porque é uma instituição que abarca um número muito grande de pessoas em estados culturais muito diferentes. Se faz mudanças bruscas, há muita gente que não acompanha pela sua falta de cultura e poderia até dizer "isto não é a Igreja de Cristo". Tem que se evoluir, mas com moderação e com tempo para as pessoas assimilarem a doutrina.

No discurso de recepção do prémio, disse que os deuses do Olimpo foram digeridos pelas ciências da natureza. Não houve também um modo de entender Deus que foi engolido pelas ciências?

Sim, o evolucionismo que a Igreja condenou - os teólogos, o Santo Ofício - porque tinha a leitura literal: foi Deus que pegou no pó da terra. Eram mitos que se encontravam em tradições da mesma época. Também a ciência acabou por engolir esse Deus oleiro, um Deus que fazia as coisas como o oleiro vai moldando o barro. No conceito actual da teologia [católica], a criação não é fazer coisas. É Deus que se manifesta, que é amor e, sendo amor, transborda e faz com que apareçam coisas.

Quer dizer que as ciências da natureza dissolveram em química alguns mitos bíblicos, uma vez que a linguagem mitológica também está presente na Bíblia?

Sim. A ideia de tirar uma costela ao homem e, com ela, fazer a mulher tem relação com os mitos dos deuses que tiram uma parte e fazem outros deuses. Há uma série de mitos que são lindos, úteis e interessantes quando são considerados mitos. Mas se se interpretam como realidade concreta, surgem os problemas. O problema da ciência [por seu lado], é quando ela pretende ser uma religião, ser totalizante.

Ser uma explicação do mundo?...

...Total, não havendo mais nada que não seja redutível àquelas fórmulas ou linhas. Não há o espírito, não há amor, solidariedade, afecto, não há enraizamento. Não há nada disso, que é uma parte importante da vida humana.

[...]

O discurso da Igreja já assumiu plenamente que a técnica e a ciência são um bem indispensável?

Sim. O discurso do Vaticano, por exemplo, faz o elogio da medicina, dizendo que corpo e alma são uma unidade e que quem trata do corpo e melhora as suas condições tratando as doenças também está a tratar da alma.

De toda a tecnociência, não sei. Não estudei suficientemente todos os textos desse ponto de vista. Creio que há um certo medo das novas técnicas porque há [receio] de que se vão ferir princípios cristãos ao desenvolver essas tecnologias. [...]

É a prudência a falar, sobretudo nos temas que envolvem questões éticas?

Sim, a Igreja tomou muito a sério a palavra de Cristo: o que fizerdes ao mais pequenino dos meus irmãos a mim o fazeis. E vê no embrião o mais pequenino. E constituiu-se como defensora [incondicional], talvez.

Olhando para princípios como o não matarás. Ele foi sendo matizado: passou a admitir-se que sim, em legítima defesa, depois também condicionada a certos factores. No aborto ou na investigação em embriões, o discurso não vai mais pela prudência do que pela consciência?

São vários aspectos. A questão do não matarás, quando é [proclamada], tem a ver com o não matarás os do mesmo povo. Mas podiam matar-se os inimigos e pedir-se a Deus que ajudasse nessa luta.

O que me parece é que há interesses económicos: dá muito melhores resultados que se utilizem células estaminais dos órgãos do indivíduo que está doente do que de embriões que o indivíduo pode rejeitar. Mas, do ponto de vista económico, é muito mais barato ir buscar aos milhares [de embriões] congelados do que fazer investigação num indivíduo. Há aqui um problema de eficiência das empresas. Claro que os que acreditamos que já há vida pomos as objecções todas e ainda dizemos: é porque é mais rentável.

Sobre a discussão filosófica acerca de quando começa a pessoa: desde que há uma nova constituição genética, porque o espermatozóide fecunda um ovócito, é o começo de uma nova vida. E no problema do aborto: porquê dez semanas e não nove ou dez menos um dia?

A Igreja tem-se oposto à utilização do preservativo, agora o Papa reabriu o debate. O teólogo, também jesuíta, James Keenan diz que a teologia moral séria já ultrapassou este problema e que o preservativo deveria ser encarado como contraceptivo normal.

Tem havido bispos que dizem que, em certos casos, até devia ser obrigatório. A posição da Igreja não é cem por cento contra, não é fundamentalista. Se um indivíduo vem ter comigo, se tem sida, e vejo que não vou conseguir demovê-lo de uma sexualidade promíscua, arriscando infectar muita gente, numa situação dessas é melhor que ele use o preservativo. Há situações em que usar o preservativo até é uma obrigação. Isso tem sido dito, eu já o escrevi.

Adaptado de:

<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-padre-que-vestiu-a-bata-de-laboratorio-1515566>

no dia 17 de abril de 2013

Outros endereços úteis:

- <http://cienciae religiao.blogspot.pt/>

- <http://dererummundi.blogspot.pt/search/label/religi%C3%A3o>

- <http://ngm.nationalgeographic.com/ngm/0702/voices.html>

mmmm

Planificação do debate

1. Construção do tópico: Defender a incompatibilidade entre a ciência e a fé
2. Determinação de situação: Debate
Objetivos de comunicação: Convencer os meus colegas de que a ciência e a fé não são compatíveis entre si.
3. Determinação do tipo: Discurso argumentativo
Forma de discurso: linguagem cuidada, discurso coerente e coeso, e utilização de conectores.
4. Elaboração de um plano:
 - Argumentos próprios:
 - A Bíblia não é um livro de ciência. Admito que tenha alguns conteúdos históricos, mas é sobretudo um suporte escrito do "religioso" e este é um assunto do âmbito do sobrenatural. Ora a ciência nada tem a ver com o sobrenatural.
 - A ciência e a ~~religião~~ religião apresentam princípios e ideais opostos.
 - A interação entre a ciência e a religião encontram-se em conflito;
 - Para resolver o conflito, temos de separar a ciência e a fé como se tratassem de dois domínios independentes. Logo não há interação entre eles, são incompatíveis.
 - Para a ciência, a vida é extremamente organizada de matéria, que exibe propriedades como a auto-reprodução, o metabolismo, a mutação e a adaptação. Pelo contrário, para a religião, a vida é um "dom de Deus", o "exponente da criação divina".

a) Argumentos atreiros

- A ciência e a religião são compatíveis

b) Contra-argumentos

- A ciência recusou alguns factos sobre a religião e vice-versa

a) - Deus criou a terra com maior singularidade

b) - Se assim aconteceu, então porque existe o mal? Qual é a origem do mal? Se existe um Deus que é bom, onipotente, misericordioso... porque esse Deus permitiria o mal, o terrorismo, as massacras, ...?

Não é mais simples a ideia que tudo foi evoluindo gradualmente, do que a ideia de que tudo surgiu instantaneamente do nada.

a) - "Não posso provar para você que Deus existe. Mas a ciência não pode provar que ele não existe". (Série Dexter, irmão deste, sem, que era um ex-criminoso que virou pastor)

b) - "Se você está tão certo de que Deus existe, então prove. Não vejo evidência" (Dexter)

Anexo 10

PODEM A CIÊNCIA E A RELIGIÃO SER COMPATÍVEIS?

RTP NOTÍCIAS

INÍCIO VÍDEO E ÁUDIO PAÍS MUNDO POLÍTICA ECONOMIA CULTURA DESPORTO TRÂNSITO TEM

RTP / Início / Mundo

Galileu vai ter estátua no Vaticano, em 2009

© 2008 LUSA - Agência de Notícias de Portugal, S.A.
08 Mar, 2008, 21:59

O astrónomo italiano Galileu, perseguido pela Inquisição por afirmar que a Terra girava em torno do Sol, vai ter direito a uma estátua, em 2009, nos jardins do Vaticano, noticiou hoje a agência noticiosa italiana, Ansa.

f o R + e

Corrigir

Portugal

PORTUGAL ECONOMIA MUNDO CULTURA DESPORTO CIÊNCIA

POLÍTICA SOCIEDADE EDUCAÇÃO SAÚDE LOCAL JUSTIÇA

Vaticano critica Amnistia Internacional por defesa do aborto em casos de violação e risco de vida

PUBLICO PT 14/05/2007 - 15:58



01.04.2011 19:47

LUSA

Religião: Ciência e Deus "podem conviver pacificamente" - cientista Carlos Fiolhais

0 0

Tweet R +1

E-MAIL IMPRIMIR

A+ A A-

Coimbra, 01 abr (Lusa) – Ciência e religião são "domínios do ser humano que estão separados", mas que "podem conviver pacificamente", embora a história revele que isso nem sempre tem sido possível, defendeu hoje, em Coimbra, o cientista Carlos Fiolhais.

PORTUGAL ECONOMIA MUNDO CULTURA DE

EUROPA AMÉRICA ÁFRICA AS

Papa diz não à investigação com células embrionárias

CLÁDIA CARVALHO 12/11/2011 - 15:17



Bento XVI lembrou que a vida humana começa no momento da concepção REUTERS

Mundo

PORTUGAL ECONOMIA MUNDO CULTURA DESPORTO CIÊNCIA

EUROPA AMÉRICA ÁFRICA ÁSIA MÉDIO ORIENTE OCÍ

Vaticano lança debate sobre Darwin e Galileu para mostrar que ciência e fé são compatíveis

ANTÓNIO MARIUO quarta-feira, 04 Março 2009, às 09:00

DN GLOBO

INÍCIO POLÍTICA DESPORTO CARTAZ VÍDEOS ESPECIAIS GALERIAS ARQUIVO

Portugal **Globo** Economia Ciência Artes TV & Media Opinião Pessoas

VISITA A ÁFRICA

Papa garante que preservativo agrava sida em África

por HELENA TECEDEIRO 18 março 2009 1 comentário

"Não se resolve o problema da sida com a distribuição de preservativos. Pelo contrário, o seu uso agrava o problema."

Igreja Católica acompanha "com entusiasmo" descoberta da 'partícula de Deus'

Sandra Henriques

04 Jul, 2012, 09:42 / atualizado em 04 Jul, 2012, 09:47

A Igreja Católica está a acompanhar a descoberta do bóson de Higgs "com entusiasmo". A garantia é do padre Tolentino Mendonça, consultor do Conselho Pontifício para a Cultura.

Sitografia (sites consultados a 24 de abril de 2013)

- <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=145011&tm=7&layout=121&visual=49>
- <http://www.publico.pt/n1296697>
- <http://sicnoticias.sapo.pt/Lusa/2011/04/01/religiao-ciencia-e-deus-podem-conviver-pacificamente--cientista-carlos-fiolhais>
- <http://www.publico.pt/n1520633>
- <http://www.publico.pt/mundo/jornal/vaticano-lanca-debate-sobre-darwin-e-galileu-para-mostrar-que-ciencia-e-fe-sao-compativeis-297781>
- http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=11743208&secao=%C1frica
- <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=567691&tm=8&layout=123&visual=61>

Anexo 11

ATIVIDADE 3 - *PODEM A CIÊNCIA E A RELIGIÃO SER COMPATÍVEIS?*

Evento de interação: II - *Podem a ciência e a religião ser compatíveis?*

Duração: 00:12:41

(os cinco intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate; a professora esquece-se de ligar o gravador)

II-M-1: < >

II-F-1: < >

II-G-1: < >

II-H-1: < >

(a professora liga o gravador)

II-J-1: eu defendo também que existe uma incompatibilidade entre a religião e a ciência/ e: exemplo disso é que muitos avanços da ciência/ como o caso da/ dos transplantes de órgãos/ as as transfusões sanguíneas/ a questão do aborto/ tem sido visto com alguma desconfiança e: com maus olhos por parte de algumas religiões

II-M-2: L

II-L-1: eu defendo que: a religião e a ciência são compatíveis e dessa forma vou citar uma frase de Albert Einstein em que diz que (lê a sua planificação) «A ciência sem a religião é aleijada/ e a religião sem a ciência é cega»

II-J-2: então/ queria fazer uma/ queria questionar as minhas colegas/ ah: comé que um cientista que procura explicações naturais das coisas e exige provas/ pode acreditar em milagres como a ressurreição?

II-F-2: são duas coisas completamente distintas/ porque o sentimento religioso vem da do do meio social onde ele está enquadrado/ e também/ pronto da sua forma de pensar/ mas/ as suas investigações são algo que ele quer provar

II-G-2: mas concorda comigo connosco então que aí não pode haver compatibilidade

II-J-3: ou seja que são interdependentes/ que/ coexistem/ mas não interagem

II-F-3: sim interagem

II-G-3: não/ não interagem §

II-J-4: não/ não interagem §

II-M-3: quer explicar melhor porque é que não interagem/ **G?**

II-G-4: não interagem porque isto é assim// ah: ciência e a religião entraram em conflito quando começou/ quando se começou a compreender a posição do homem no mundo// e quando se começou a compreender a: o facto da criação do homem// vemos vemos que são distintas/ por por duas razões/ a ciência diz que houve uma evolução das espécies e aí também uma evolução humana/ e o homem/ e que é uma evolução lenta e gradual// por outro lado a religião diz-nos que o homem/ que Deus criou o mundo os seres vivos e tudo o que vemos agora em apenas seis dias/ acha que há compatibilidade aqui?

II-F-4: é assim/ não há compatibilidade a cem por cento/ mas é como em tudo/ na ciência nem sempre há compatibilidade/ por isso como é que como é que/ como é que nós podemos querer que haja compatibilidade entre duas coisas distintas quando dentro da mesma área existem incompatibilidades?

II-J-5: ou seja §

II-G-5: ou seja §

II-J-6: têm domínios diferentes/ utilizam linguagens e métodos completamente diferentes

II-F-5: sim

II-G-6: não são compatíveis

II-J-7: sim/ são domínios distintos entre si

II-F-6: sim mas fazem parte da mesma realidade

II-H-2: exatamente

II-J-8: ao contrário da religião/ a ciência permanece neutra e com fundamentos experimentais que comprovam as suas verdades/ ao contrário da religião

II-M-4: então agora eu pergunto-vos uma coisa/ acham que um cientista pode ser religioso?

II-J-9: sim §

II-F-7: sim §

II-G-7: sim §

II-H-3: sim §

II-L-2: sim §

II-J-10: (lê na sua planificação) «Revela-se ainda a existência de cientistas que veem a religião como uma relíquia do nosso precioso passado pré-científico/ e que a humanidade deve abandonar»// segundo algumas fontes

II-F-8: temos aqui citações de/ Max Planck/ que ganhou o prémio Nobel da física em mil novecentos e dezanove e diz eh: (lê na sua planificação) «Desde a infância a fé firme e inabalável pelo todo-poderoso e todo-bondoso teve profundas raízes em mim/ certo seus caminhos não são nossos caminhos mas a confiança nele nos ajud/ ajuda-nos a vencer as provações mais difíceis»

II-G-8: pois

II-J-11: segundo as suas fontes

II-M-5: mas tem outras que queira apresentar?

II-H-4: ainda temos mais um/ Louis Pasteur/ microbiólogo francês do século/ desse século

II-F-9: também temos outro prémio Nobel da física

II-H-5: (lê na sua planificação) «Proclamo Jesus como filho de Deus em nome da ciência»

II-J-12: nós temos o exemplo de Galileu// e de Darwin

II-M-6: então fale-nos mais um bocadinho sobre Darwin

II-J-13: então/ paralelamente ao episódio de Galileu/ relativamente à origem da vida/ as explicações científicas também se opõem à religião/ quando o naturalista Darwin apresentou ou abalou a sociedade do século XIX/ publicando o seu livro muito conhecido *A Origem das Espécies*/ tentando explicar a origem humana como fruto de uma complexa evolução biológica/ ao contrário do que diziam as explicações biológicas religiosas

II-G-9: lá está/ aquilo que nós estamos a dizer/ uma evolução gradual e lenta/ e na criação de Deus não foi lenta/ foi em seis dias

II-F-10: mas você tem de ver que a ciência não diz que/ não nega que não tenha havido outra intervenção/ simplesmente diz que foi lenta e gradual

II-J-14: então está-se a opor à à às explicações científicas/ opõe-se relativamente às/ às explicações científicas

II-M-7: reparem numa coisa/ aquilo que está escrito na Bíblia deve ser lido literalmente?

II-F-11: não §

II-H-6: não §

II-G-10: ah não?

II-H-7: não

II-F-12: literalmente não// por exemplo eu tenho aqui uma passagem de Josué que diz que (lê na sua planificação) «Josué ordenou ao Sol para se imobilizar» ou seja

II-H-8: há sempre uma parte subjetiva§

II-F-13: subjetiva

II-M-8: mas é uma pequena parte?

II-F-14: não/ não §

II-H-9: não/ não §

II-J-15: então não devemos acreditar na Bíblia

II-H-10: sim

II-F-15: sim

II-H-11: tens que perceber o que estás a ler/ não podes ler só palavras/ tens que entender

II-G-11: há uma parte subjetiva/ ah então esperem aí olhem lá uma coisa/ a ciência é algo que é objetivo/ que tem provas que se baseia em provas e factos e a religião/ é algo que é subjetivo que acredita no transcendente ou seja/ acham que isto é compatível?

II-F-16: sim/ é

II-G-12: ai é? são duas coisas completamente distintas

II-F-17: são duas coisas completamente distintas que se baseiam exatamente no mesmo

II-G-13: no mesmo?

II-F-18: no mesmo// na Bíblia/ todos os textos da Bíblia se baseiam/ é assim/ por exemplo temos aqui uma passagem do apóstolo Pedro que diz (lê na sua planificação) «Não seguimos fábulas engenhosamente inventadas/ quando lhes falamos a respeito do poder e da vinda do nosso senhor Jesus Cristo/ pelo contrário / nós fomos testemunhas oculares da sua majestade» ou seja/ na Bíblia todos os textos têm uma preocupação com a veracidade dos seus textos

II-J-16: então mas se não podemos ler literalmente a Bíblia e se não se não/ se temos que entender/ como é que poderá ter uma veracidade?

II-F-19: foi observado

II-G-14: foi observado?

II-H-12: sim/ tudo o que está relatado na Bíblia são coisas observadas

II-G-15: ai são?

II-H-13: são

II-G-16: a existência de Deus é observada?

II-F-20: não/ a vida de Jesus Cristo/ ainda ninguém falou na existência de Deus

II-G-17: ah:

II-J-17: pois

II-G-18: então na Bíblia nem tudo é observado

II-M-9: acho que há aqui alguma confusão em relação a como deve ser lida a Bíblia// independentemente disso eu quero perguntar-vos como é que explicam que o Vaticano tenha um centro astronómico/ e que haja padres cientistas// não sei se vocês viram mas nos textos que vos entreguei// há uma entrevista no jornal *Público* ao padre Luis Archer e: e o padre era cientista// leram a entrevista?

II-J-18: sim

II-M-10: então o que é que me têm a dizer?

II-J-19: de facto assumimos/ é verdade mas nós temos/ apurámos que são poucos os teólogos que são católicos e que se debatem com as suas ciências/ como meio de reflexão teológica/ e poucos também os que são interessados nas universidades onde o trabalho científico mais significativo é feito

II-M-11: têm alguma coisa a dizer?

II-H-14: mas há muitos cientistas que são religiosos

II-F-21: muito religiosos

II-J-20: como eu disse há bocado/ também há dados que muitos cientistas (lê na sua planificação) «Veem a religião como uma relíquia do nosso precioso passado pré-científico/ e que a humanidade deve abandonar»

II-H-15: mas também há cientistas religiosos

II-J-21: alguns// uma minoria

II-F-22: eh: tenho aqui o nome de alguns// temos por exemplo Copérnico/ Galileu/ Newton/ etecetera/ etecetera

II-G-19: ah/ Galileu era um cientista religioso?

II-H-16: sim §

II-G-20: foi condenado §

II-H-17: ele era religioso/ foi condenado mas foi condenado/ erro que o papa João Paulo II reconheceu e pediu desculpa publicamente

II-F-23: e temos aqui uma citação de um senhor que diz/ em que diz que (lê na sua planificação) «A evolução é compatível com a fé cristã»

II-J-22: de?

II-F-24: de João Paulo II

II-M-12: antes de concluírem quero agora perguntar-vos como é que vocês vêm a: o texto/ a notícia (lê no PowerPoint) «Papa garante que preservativo agrava SIDA em África»/ «Não se resolve o problema da SIDA com a distribuição de preservativos/ pelo contrário o seu uso agrava o problema»

II-F-25: nós também encontramos dados como em alguns casos aprovavam alguns bispos e padres/ em que aprovavam o uso do preservativo em algumas situações/ como doenças/ para prevenir outra contaminação

II-G-21: contudo a igreja tem-se oposto ao uso do preservativo// tem-se vindo a opor ao uso do preservativo

II-J-23: e assim como o preservativo < > avanços científicos como há bocado a questão do aborto

II-G-22: dos embriões

II-J-24: a questão das transfusões sanguíneas/ a questão dos transplantes de órgãos

II-G-23: da investigação de embriões

II-F-26: sim porque a partir do momento em que ocorre a fecundação é um ser vivo

II-M-13: esse é o grande argumento da igreja

II-G-24: e você explique-me/ em caso de uma violação?

II-F-27: nesse caso é totalmente diferente

II-G-25: mas ele não apoia na mesma

II-M-14: viram a notícia que estava no PowerPoint sobre/ contra a Amnistia?

II-F-28: sim

II-M-15: do aborto

II-F-29: sim/ tudo bem// a gente/ nós não estamos a dizer que a igreja está certa// nós estamos simplesmente a dizer que sim podem ser compatíveis desde que cheguem a um consenso

II-M-16: (lê a notícia do PowerPoint) «Vaticano critica a Amnistia por defesa do aborto em casos de violação e risco de vida»

II-G-26: pois/ critica/ opõe-se

II-M-17: opõe-se

II-G-27: era isso que eu tava a dizer

II-M-18: está a ser muito interessante mas o tempo flui/ escasseia// peço-vos então que concluam a vossa a vossa argumentação a vossa posição/ se quiserem alterá-la/ alterar a posição

II-G-28: não

II-M-19: que vieram defender devem fazê-lo com consciência/ não devemos ser orgulhosos/ **G**

II-G-29: não sou/ continuo a dizer que estou completamente contra

II-M-20: então podem começar vocês/ **G/ G** conclua/ vamos

II-G-30: ai! então a minha opinião continua a ser contra a incom a compatibilidade destas duas vertentes porque creio que este conflito ah: já se vem arrastando há imensos anos/ diria séculos até/ e:/ e creio que são duas dois ramos distintos/ e que: e que contrastam/ que não podem interagir

II-M-21: **L**

II-L-3: eu mantenho a minha posição e:/ defendo-a como a religião e a ciência são compatíveis dados os nossos argumentos expostos

II-J-25: claro que eu também defendo a minha opinião não é/ e: acho que já:/ já demos a entender os argumentos que mostram/ sem dúvida alguma/ ah: que não existe qualquer compatibilidade com/ entre a ciência e a religião

II-M-22: **H**

II-H-18: eu mantenho a minha opinião

II-F-30: eu também mantenho a minha opinião// a religião e a ciência são completamente compatíveis

II-G-31: todos nós mantemos a nossa opinião

(risos)

II-B-1 (do público): então e a nossa?

II-M-23: **B/** quer intervir?

II-B-2: não

II-M-24: não?/ mas ficou esclarecido com o debate?

II-B-3: (acena afirmativamente)

II-M-25: muito bem/ chegados ao fim deste debate onde se procurou compreender melhor as relações entre a ciência e a religião/ é tempo de agradecer aos nossos oradores em particular/ e

ao público que aqui esteve presente/ espero que este diálogo tenha conseguido sensibilizá-los para a compreensão das várias dimensões humanas/ obrigada a todos
(os cinco intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Anexo 12



Agrupamento de Escolas de Almeida
161500
2012-2013



Auto e heteroavaliação da competência de interação oral no debate

INSTRUÇÕES: Escreve o nome dos intervenientes no espaço para isso reservado. Avalia o seu desempenho no debate utilizando os símbolos «+», «-» o «+/-» conforme se aproxime ou afaste dos critérios descritos na coluna «Níveis de desempenho previsto».

PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	NÍVEIS DE DESEMPENHO REAL					
		2	5	6	7	10	
Adequação à finalidade e à situação de comunicação.	Utiliza fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho adequadas à situação de comunicação.	+	+	+	+	+	
	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.	+	+	+	+	+	
Respeito pelas características do género discursivo debate	Apresenta a sua opinião com clareza.	+	+	+	+	+	
	Defende a sua opinião privilegiando argumentos de facto.	+	+	+	+	+	
	Utiliza pelo menos um argumento alheio e um contra-argumento para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.	+	+	+	+	+	
	Apresenta uma conclusão coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.	+	+	+	+	+	
Correção formal dos enunciados	Utiliza léxico diversificado.	+	+	+	+	+	
	Domina a sintaxe dos enunciados e procura seleccionar estruturas sintáticas formais.	+	+	+	+	+	
	Encadeia as suas ideias e enunciados com coerência.	+	+	+	+	+	

Anexo 13



1. Fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho

- «Então, ...»

2. Registo de língua

- «Atão é assim»

- «tarem a mamar dentro da prisão»

3. Cortesia

- «a colega devia ter tado atenta»

4. Apresentar a opinião com clareza

- Há que fazê-lo antes de refutar o que o colega disse antes.

5. Fontes

- É importante identificarem com clareza as fontes dos vossos argumentos.

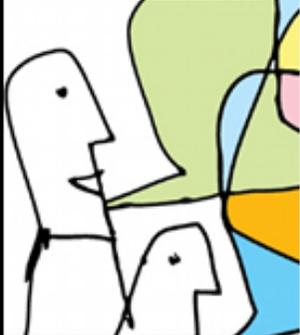
6. Correção formal dos enunciados

- Problemas sintáticos: «Aquele vídeo era contra a pena de morte mas eu tenho argumentos que aquele vídeo vai abaixo»

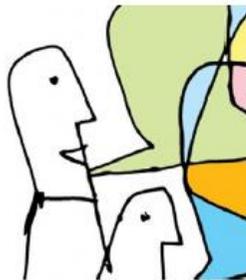
- Inadequação lexical: «[pena de morte] acho que isso é uma atitude um bocado elevada»

- Outros erros: «prontos»; «deve de abandonar»; «não existem quaisquer provas»

Anexo 14

<hr/> <p>EDUCAÇÃO Ensino universitário ou ensino profissional?</p> <p>POLÍTICA Devem os aposentados pagar a crise?</p> <p>LAZER As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?</p> <p>FAMÍLIA Adoção de filhos por casais homossexuais: sim ou não?</p> <p>TRABALHO Emigração portuguesa qualificada: um perigo ou uma oportunidade para o país?</p> <hr/>	<p>Organização</p> <hr/> <p>A turma do 12º C</p> <hr/> <p>Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso Rua das Telecomunicações Vilar Formoso 6355-337</p> <hr/> <p>Tel: 271513234 / 271513411 / 271510120 Fax: 271512726 / 271510128</p>	<p>DEBATES SOBRE A SOCIEDADE CIVIL</p>  <p>Aula de Português</p> <hr/> <p>Terça-feira, dia 21 de maio de 2013</p>
--	--	--

DEBATES SOBRE A SOCIEDADE CIVIL



No dia 21 de Maio pela manhã, a turma do 12º ano da Escola Básica e Secundária de Vilar Formoso irá realizar um conjunto de debates sobre a Sociedade Civil.

Serão realizados cinco debates diferentes. Em cada um deles refletir-se-á sobre uma dimensão diferente da sociedade portuguesa: EDUCAÇÃO, TRABALHO, POLÍTICA, FAMÍLIA e LAZER.

EDUCAÇÃO

Ensino universitário ou ensino profissional?

Oradores:
_____ (Professor do ensino universitário)
_____ (Professor do ensino profissional)

POLÍTICA

Devem os aposentados pagar a crise?

Oradores:
_____ (Aposentado)
_____ (Político do atual governo)

LAZER

As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?

Oradores:
_____ (Adolescente)
_____ (Psicólogo)

FAMÍLIA

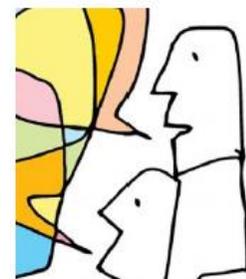
Adoção de filhos por casais homossexuais: sim ou não?

Oradores:
_____ (Homossexual)
_____ (Padre)

TRABALHO

Emigração portuguesa qualificada: um perigo ou uma oportunidade para o país?

Oradores:
_____ (Engenheiro civil emigrado)
_____ (Economista)



Aula de Português

[Redacted]

1 → Construção do tópico
- Defendem a aproximação das pessoas através das redes sociais

2 → Determinação de situações
- Debate

Objetivos de comunicação
- Convencem os presentes de que as redes sociais aproximam as pessoas e que a internet opinada é a mais correta.

3 → Determinação do tipo e de forma do discurso
- Discurso argumentativo;
- Linguagem cuidada;
- Discurso coerente e coeso;
- Conectores;

4 → Enumeração de um plano
- Argumentos próprios
→ Com a criação de redes sociais surgiu a substituição de grupos sociais fechados por redes interligadas entre vários indivíduos. No passado, as pessoas formavam círculos sociais fechados, pequenos, nos quais familiares e amigos formavam uma rede de proteção e ajuda.
→ As redes sociais mudaram as nossas vidas. Hoje em dia uma empresa que não esteja no web e nas redes sociais é quase como se não existisse.
→ As redes sociais são poderosos instrumentos com diversos fins: falar com amigos que moram longe, reencontram velhos amigos e familiares, levantam o ego, combatem a solidão, anunciam affairs ou até mesmo dar os primeiros passos numa rede. São também muito úteis na formação de vínculos e no acesso a serviços.

Argumentos diretos

→ As ~~redes~~ ^{redes} sociais não aproximam, afastam.

Contro-argumento

→ As redes sociais servem para aproximar as pessoas. O que os separa são as próprias pessoas.

Argumentos indiretos

→ As redes sociais provocam a desintegração.

Contro-argumento

→ Não há evidência de que isso esteja, de facto, a acontecer. Aliás tem aumentado o acesso à banda larga e o aumento do uso de smartphones e tablets. Segundo os meus dados, 69% dos adultos que usam internet nos EUA têm perfis em redes sociais.

<http://www.homeexperience.com.br/ultimos/afinal-as-redes-sociais-aproximam-ou-afastam-163/>

Anexo 16

ATIVIDADE 4 - SÉRIE CINCO DEBATES SOBRE A SOCIEDADE CIVIL

Evento de interação: III - *Ensino universitário ou ensino profissional?* (Educação)

Duração: 00:08:13

(os dois intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

III-M-1: estamos aqui reunidos para uma série sobre uma série de debates sobre a sociedade// o primeiro debate será sobre a educação e o título é «Ensino universitário ou ensino profissional?»// temos aqui conosco um professor do ensino universitário/ a doutora **E**/ e um professor do ensino profissional/ o doutor **B**// cuja disponibilidade para participar neste debate desde já agradeço/ ah: vamos ouvir o que eles têm para nos dizer sobre este tema/ se o público quiser intervir teremos um espaço no final para para para para esse efeito// vou dar a palavra em primeiro lugar a **E**// peço-vos que sigam o esquema/ a estrutura do debate que vos foi pedido quando vos convidaram para esta sessão// (para **E**) pode então começar

III-E-1: então/ muito bom dia senhor doutor

III-B-1: bom dia

III-E-2: ah: como professora universitária neste debate ah: vou defender o ensino universitário/ dando-lhe a conhecer assim/ as vantagens de prosseguir estudos no ensino superior// ah: como referi tem muitas vantagens/ ah: muitas delas é as rem remunerações no primeiro emprego/ ah: poder exercitar a profissão desejada/ através do ensino superior// ah: tem em relação ao ensino/ ah: profissional tem uma maior diversidade de cursos// e:/ por enquanto é tudo

III-M-2: muito bem/ dou a palavra ao doutor **B** peço-lhe que não responda já àquilo que a doutora **E** disse mas que introduza a sua opinião e apresente os seus argumentos

III-B-2: então/ eu sou professor do ensino profissional/ e: estou aqui para defender o ensino profissional porque para além de formar os jovens nas competentes/ nas componentes científico-humanistas também lhes assegura paralelamente uma formação profissional/ que lhes garante uma qualificação profissional para entrar no mercado de trabalho// não é só/ prontos// através do ensino profissional também podemos exercer a profissão que queremos/ não é preciso (pausa de 4 segundos) não é preciso ingressar no ensino universitário para isso

III-M-3: já apresentou todos os seus argumentos?

III-B-3: todos já?

III-M-4: sim

III-B-4: ah!// então// a principal vantagem de quem ingressa no ensino profissional é que num curso técnico é de acesso mais rápido ao mercado de trabalho/ em média os cursos têm a duração de dois anos/ e o estudante normalmente tem mais facilidade para obter uma vaga de estágio dentro da sua área// outra das grandes vantagens em relação ao valor das propinas/ os cursos técnicos são em média mais baratos que os tradicionais/ e os alunos por se formarem mais rápido gastam menos dinheiro// (para **E**) passo-te/ passo-te a palavra

III-M-5: dou a palavra à doutora **E** para responder ao doutor **B**

III-E-3: pronto/ em relação aos seus argumentos/ às suas vantagens ah: com o ensino profissional/ refere que tem/ um acesso mais facilitado no// na garantia de emprego/ ah: passo a dizer que Nuno Crato/ anda a/ mobilizou os alunos para seguirem o ensino/ o ensino profissional ah/ mas ah/ essa atitude com a promessa de um trabalho futuro pode abortar expectativas nos alunos/ pois não há dados nem estudos que permitam concluir que seguindo essa via há garantia de emprego/ ah/ em relação às propinas é verdade/ é mais barato// ah só que também ah há notícias que: que: afirmam que:// ah: que afirmam que// faltam-me as palavras

III-M-6: tenha calma tem tempo

III-E-4: que afirmam que os custos elevados ah no ensino superior são/ ah: três vezes mais compensadores em relação ah/ ao dinheiro que se ganha depois no trabalho// ah: e a facilidade

na sua área é verdade ah: mas também no ensino superior ah: os alunos podem exercer o trabalho na área pretendida

III-B-5: (para M) posso responder?

III-M-7: (acena afirmativamente)

III-B-6: então/ numa escola profissional a preocupação com o destino dos seus alunos não termina com a conclusão dos cursos/ para os alunos que escolheram como objetivo profissional a integração no mesmo mercado de trabalho existe um acompanhamento que envolve recolha e análise de um/ de um vasto conjunto de informação e/ sobre o tipo de função a desenvolver pelo jovem// há um estudo elaborado em Bruxelas que coloca a universidade as universidades portuguesas em terceiro lugar na lista das/ das que mais cobram propinas anuais/ e: temos recentemente notícias de: por exemplo médicos/ arquitetos/ economistas que terminaram agora o curso universitário/ e não têm trabalho/ vão ter que/ se calhar vão ter que ir para o estrangeiro/ acha: acha isto bem?

III-M-8: tem as fontes dessas notícias?

III-B-7: tenho sim senhora/ na internet

III-M-9: já terminou toda a sua contra-argumentação?

III-E-5: já acabou?

III-B-8: acena afirmativamente)

III-E-6: pronto/ eu tenho a dizer que no ensino profissional as propinas são muito mais baratas// só que como deve saber/ como é um professor do ensino profissional/ e como deve saber/ quem suporta os custos ah: do ensino profissional/ é o ministério e: grandes empresas/ com esta crise/ acha que o ministério vai ah: progredir nessa// nessa facilidade de custo/ tanto como as empresas?

III-B-9: não/ acho que é precisamente por estarmos nesta crise que o ministério devia apostar nas escolas profissionais/ são/ modos de dar/ dar saída às pessoas sem ter que gastar mais/ tanto dinheiro e/ entram no mercado de trabalho à mesma

III-E-7: pois mas conhecendo o ministério como é/ acha que ele vai apostar no ensino?

III-B-10: não

III-M-10: mas aí não aposta no ensino profissional nem no ensino universitário §

III-B-11: nem no universitário §/ claro

III-M-11: vamos agora concluir/ sei que o debate foi breve mas temos que terminar// E resume os seus argumentos/ os contra-argumentos/ pondere a sua opinião/ e conclua por favor

III-E-8: ah: eu concluo então/ na minha opinião continuo/ ah: continuo na minha opinião ah: que o ensino secundário ensino universitário ah: tem mais// é melhor/ pela diversidade de cursos/ ah: pelo trabalho na sua área/ ah: pode não ter tanta empregabilidade só que/ com a crise/ quase ninguém/ quase nenhum tem// e é tudo

III-B-12: eu continuo a defender a minha oposição/ a minha posição/ ah: estou de acordo com o ensino profissional porque:// se calhar não forma tão/ tão bem ou melhor as pessoas do que no ensino universitário ma:s em termos de saída que é o que interessa hoje em dia/ que é trabalho depois de acabar um curso/ se calhar têm mais hipóteses/ as pessoas que: que ingressam no ensino profissional/ e é por isso

III-M-12: terminaram? (os dois oradores acenam afirmativamente) obrigada pela vossa participação neste debate sobre a educação// espero que as diferenças entre o ensino profissional e o ensino universitário/ vantagens e desvantagens de um de outro/ tenham ficado mais claras para o público/ obrigada a todos

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: IV - *Devem os aposentados pagar a crise?* (Política)

Duração: 00:08:15

(os dois intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

IV-M-1: vamos dar início ao segundo debate// agora sobre a política/ «Devem os aposentados pagar a crise?»/ ah: temos aqui a senhora C/ uma aposentada com sessenta e oito anos/ e temos o doutor Passos Coelho/primeiro-ministro do nosso país// agradeço aos nossos oradores a disponibilidade para debater um tema tão atual na nossa sociedade/ dou a palavra à senhora C

IV-C-1: bom/ a última vez que o senhor primeiro-ministro veio falar aos portugueses foi pa anunciar mais cortes/ atacar/ os funcionários públicos e mais uma vez os pensionistas// bom/ eu fico chocada comé que ainda/ há um governo/ que/ pretende sobrecarregar mais os os pensionistas// nós ficamos atónicos com os pedidos que foram/ ah:/ com o esforço que foi pedido aos/ aos reformados// trata-se de retirar o rendimento às pessoas/ e nós tamos a falar de: idosos que já não têm outra alternativa para reorientar a sua vida// bom/ o meu ponto de vista tá:

IV-M-2: já apresentou todos os argumentos?

IV-C-2: já

IV-M-3: dou a palavra ao/ ao doutor Passos Coelho

IV-A-1: (imita o antigoprimeiro-ministro José Sócrates) ora então/ minha amiga/ eu penso que (risos)// vá agora a sério// vivemos tempos// de luta para todos nós// penso que: devemos fazer todos um esforço// para/ para poder ultrapassar estes tempos que vivemos// e penso que a ajuda de todo o país/ é essencial

IV-C-3: bom senhorprimeiro-ministro

IV-M-4: não/ calma

IV-C-4: ai não?

IV-M-5: (para A) apresente todos os seus argumentos

IV-A-2: tá bem// então/ um aposentado trabalhou toda a vida para o nosso país// nós o país/ governo ajudámo-lo durante toda a vida// acho que ao fim de todos estes anos também devia contribuir com alguma coisa/ mantendo sempre as regras e condições mínimas para esse aposentado// e: e que ele nos pudesse ajudar a nós// nós somos um país em constante evolução// criar condições às pessoas mais novas é essencial// e penso que os reformados deviam contribuir com isto para evoluir/ o nosso país/ e para podermos seguir em frente// esse dinheiro que nós/ retiraremos/ por assim dizer dos reformados e das outras pessoas// será bem empregue e utilizado em projetos com futuro e com via no melhoramento do nosso país

IV-C-5: bom

IV-M-6: (para C) espere// (para A) já terminou?

IV-A-3: já

IV-M-7: só quero aqui dizer/ não tomando partido nenhum/ que está a falar do desenvolvimento dos mais jovens mas que a sociedade somos todos

IV-C-6: olhe senhor primeiro-ministro/ com todo o respeito/ há um princípio básico na nossa democracia/ nós trabalhamos/ fazemos descontos a vida inteira/ pa depois virmos a usufruir desses descontos// é assim// eh: nós não temos de pagar/ os reformados não têm de pagar por um governo que se comprometeu a uma meta e as falhou// eh: a única preocupação deste governo é ser um bom aluno da troika/ e: sem se preocupar com/ com mais nada// é um governo que não tem iniciativa/ nem capacidade de: de propor qualquer alternativa/ os senhores só pensam em cortar/ cortar e: esta austeridade que:// esta política de austeridade como têm/ vindo a < defender > só nos traz recessão

IV-M-8: senhora C/ concentre-se no objetivo/ não estamos a falar da crise em geral/ estamos a falar especificamente na situação dos aposentados

IV-C-7: (acena afirmativamente) mais de de um milhão de reformados serão penalizados por este < governo >/ na prática os pensionistas vão ficar sem mais dois salários

IV-M-9: por que é que isso é mau? em que medida acha que isso é injusto para com os aposentados?

IV-C-8: é injusto porque tamos a falar de pessoas que já não têm outra/ outra alternativa// de orientar a sua vida

IV-M-10: a única fonte de rendimentos

IV-C-9: são as pensões

IV-M-11: além disso/ um reformado que trabalhou toda a vida/ descontou para o país// agora estão a tirar-lhe dinheiro que é seu

IV-C-10: sim

IV-M-12: não sei se têm consciência disto (pausa de 3 segundos) senhor Passo Coelho

IV-A-4: como já lhe disse vivemos tempos hum: de grande crise em que tanto temos que tirar aos reformados/ que é pa nós um sacrifício/ como temos que cortar nas despesas do estado// eu faço uma pergunta// aqueles aposentados que têm reformas superiores a quinhentos euros/

porque as mereceram/ não acha que esses também devem ser cortados?/ porque aqui tamos a falar nos aposentados em geral

IV-C-11: olhe/ acha que com quinhentos euros/ a pagar medicamentos pessoas doentes/ acha que: conseguem sobreviver/ senhor primeiro-ministro?

IV-M-13: mas quinhentos já é:

IV-A-5: quinhentos

IV-C-12: quinhentos já é muito é verdade/ porque há pessoas que vivem com duzentos euros por mês/ e o senhor vem agora a dizer que quer cortar// acha que pode ser senhor primeiro-ministro?/ não pode// eu não o vejo anunciar uma única medida/ você diga-me uma única medida que não incida nos funcionários públicos e nos reformados// não há/ não tem// há que: que termos consciência que: (pausa de 5 segundos) que isto aqui não ajuda à democracia senhor primeiro-ministro

IV-M-14: terminaram?

IV-C-13: terminámos

IV-M-15: um tempo agora para

IV-A-6: gostava de ver o seu governo// em ação

IV-C-14: o meu governo?

IV-M-16: bem/ o senhor se está num lugar de poder deve ter responsabilidade e assumir aquilo que faz// peço agora que conclua a vossa argumentação/ a vossa opinião/ que façam um resumo daquilo que foi dito// e: e que retomem ou alterem a posição que vieram defender// senhora C

IV-C-15: esta ditadura da austeridade falhou e é preciso acabar com ela/ a prioridade deve ser o crescimento e o/ e o emprego e hoje é necessário apoiar as pequenas e médias empresas pa que elas não acabem com os seus postos de trabalho// para preservar os seus postos de trabalho e fazer assim// eh: crescer a nossa economia do país/ não é com cortes/ nem com austeridade em cima de austeridade que vamos lá

IV-M-17: doutor Passos Coelho

IV-A-7: esse dinheiro que cortamos a todas essas pessoas/ já referi aqui/ é para utilizar em projetos com via à evolução/ do nosso país// e penso que com a ajuda de todos podemos seguir em frente

IV-M-18: obrigada ao senhor primeiro-ministro/ o doutor Pedro Passos Coelho/ e à senhora C pela presença e participação neste debate/ espero que as vossas palavras tenham contribuído para o esclarecimento da opinião pública num tema tão atual como polémico/ obrigada a todos (os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: V - *As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?* (Lazer)

Duração: 00:09:32

(os dois intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

V-M-1: seguimos com o terceiro debate desta série de debates sobre a sociedade/ temos agora o debate sobre o lazer/ daquilo que nós fazemos quando saímos do trabalho e da escola/ hoje em dia as redes sociais ocupam/ muito do nosso tempo/ partilhamos muitos momentos/ fotografias/ às vezes com pessoas que nem sequer conhecemos/ e a questão é/ «As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?» temos aqui connosco a adolescente **J**

V-J-1: bom dia

V-M-2: e a psicóloga **G**

V-G-1: bom dia

V-M-3: desde já agradeço a presença das duas neste debate/ vou dar a palavra primeiro à adolescente porque vejo que está muito ansiosa para falar

V-J-2: bom dia/ eh: neste debate vim defender aqui a aproximação das pessoas através das redes sociais// pretendo assim dar-vos a conhecer algumas das vantagens que as redes sociais disponibilizam às pessoas/ tanto a nível pessoal/ como a nível profissional/ vou mencionar-vos aqui alguns fins para que as redes sociais são utilizadas// falar com amigos que moram longe/ reencontrar velhos amigos e familiares/ levantar o ego/ camuflar a solidão/ arranjar *affaires* ou até mesmo dar os primeiros passos numa relação/ são também muito úteis na

formação de vínculos e na troca de servistos/ de: serviços/ isto a nível pessoal// a nível profissional as redes profissionais também mudaram as nossas vidas// hoje em dia uma empresa que não esteja na web e nas redes sociais é quase como se não existisse// ah: também houve a criação de redes sociais/ ah: com a criação de redes sociais surgiu a substituição de grupos sociais fechados/ onde familiares e os amigos ah: for formava:m pequenos círculos sociais fechados no qual serviam de proteção e ajuda// agora com a criação das redes sociais há a criação de/ várias redes interligadas de pessoas/ e: por agora é tudo

V-M-4: dou a palavra à nossa psicóloga / **G** / por favor

V-G-2: como psicóloga/ e consoante a minha experiência/ como profissional dessa área/ eu venho defender que as redes sociais não aproximam as pessoas mas sim pelo contrário/ ah:/ existem dados que comprovam que as redes sociais afastam as pessoas na medida em que existe uma grande percentagem de divórcios/ que se devem a conversas quer do companheiro quer da companheira por pessoas que nem sequer conhecem/ que posteriormente o seu cônjuge vem a descobrir/ ah: o que leva ao ciúme e a outros problemas que vão levar ao divórcio/ ah: as redes sociais têm também desvantagens/ como o facto de de podermos falar com pessoas que não conhecemos/ podendo enganar essas pessoas ou ser enganadas/ ah: marcar encontros às cegas sem saber a verdadeira intenção da pessoa/ se devemos confiar ou não nela/ ah:// e as redes sociais/ ah: acabam também com amizades reais/ na medida em que através da internet é fácil insultar alguém// pois não tem que se dar a cara nem de aparecer pessoalmente para o fazer// ah: os utilizadores estão a tornar-se cada vez mais rudes o que significa que também estão mais propensos a discussões virtuais/ ah: e os números de vítimas de *bullying* têm aumentado também significativamente

V-J-3: (mostra interesse em intervir)

V-M-5: (para a **J**) espere só um bocadinho (para **G**) no início disse que tinha dados estatísticos/ que dados são esses?/ qual é a fonte? (espera 3 segundos) doutora **G**/ a fonte?

V-G-3: (fica atrapalhada porque não sabe o que responder) fonte? ah: um blog de um colega meu

V-M-6: (faz uma expressão repreensiva mas continua) muito bem/ vou dar a palavra à jovem **J** de novo

V-J-4: relativamente ao seu argumento que: diz que insultam através das redes sociais/ cada pessoa fá-lo livremente/ você é como é/ se se lhe incomodar ou se/ quem não gostar fecha a janela e não fala mais// depois relativamente ao outro argumento/ que diz que as redes sociais afastam/ não são as redes sociais que afastam/ quem se afasta são as pessoas// ah: depois também/ tem aumentado/ ah: o número do acesso à banda larga e o número de usuários nas redes sociais// segundo a minha fonte 69% dos adultos que usam a internet nos Estados Unidos têm perfis em redes sociais// segundo a minha fonte passo a citar/ tá aqui o site (mostra o *URL* de onde tirou a informação)// ah dizem que as redes sociais desagregam e que afastam mas não há evidência de que isso esteja a/ a ocorrer (pausa de 4 segundos) por mim é tudo

V-M-7: doutora **G**/ centrou-se muito na questão amorosa e nas traições e em tudo isso// está a falar para uma adolescente/ eu percebi que tentou aproximar os seus argumentos à realidade de uma adolescente

V-G-4: exatamente

V-M-8: ah:// mas não acham que algumas pessoas se centram demasiado ou vivem muito para aquilo que acontece nas redes sociais/ e e dinamizam mais a sua página na rede social do que a sua própria vida?

V-G-5: sim/ eu penso que sim

V-M-9: isso acontece

V-G-6: as redes sociais são até um vício que podem causar dependência tal tal como: outro qualquer outro vício < >

V-M-10: e há pessoas que convivem mais nas redes sociais do que propriamente até vida real

V-G-7: sim/ certo

V-M-11: às vezes/ olhe/ dou-vos um exemplo/ peço silêncio na sala/ sei que o tema é muito interessante/ levanta bastante polémica/ ah:// tenho filhos que: que estão na universidade e já me contaram que/ na sua casa/ com os seus colegas/ em vez de irem ao quarto do outro para

comentar alguma situação/ falam por/ pelo chat do *Facebook* neste caso/ o que é que me têm a dizer em situações como esta?

V-G-8: pois/ eu acho que:/ nessa situação numa situação dessas eu penso que aí as redes sociais não aproximam as pessoas/ penso que as afasta/ até porque não// pode haver contacto físico/ as pessoas podem estar pessoalmente juntas e não estão/ preferem estar a falar virtualmente/ eu pensei que aí ah: isso afasta// afasta as pessoas

V-J-5: pode repetir que eu não percebi bem a sua pergunta

V-M-12: estava a dizer que conheço situações em que as pessoas estão imagine na mesma casa e que/ como estão ambas no *Facebook*/ e isso facilita/ escrevem-se uma à outra em vez de irem ao encontro/ ao encontro uma da outra

V-J-6: facilita

V-M-13: facilita/ mas acaba por isolar as pessoas no seu próprio espaço

V-J-7: não/ porque aí também podem partilhar/ trocar// qualquer tipo de serviço que necessitem

V-M-14: então/ vejo que estão esclarecidas/ peço-vos que concluam a vossa argumentação// **J**

V-J-8: eu continuo com a minha posição/ até porque já enumerei aqui inúmeras aí/ enumerei imensas ah vantagens e fins das redes pessoais/ tanto a nível pessoal como a nível profissional// e aliás não há nenhuma evidência que que: de que de que/ o que a minha colega enunciou esteja a ocorrer/ porque cada vez aumenta mais o acesso à banda larga/ como já disse/ e o número de usuários das redes sociais

V-M-15: mas não vê nenhuma desvantagem nas redes sociais?

V-J-9: vá/ se for usada em excesso/ talvez possa trazer desvantagens/ mas se for usado com limitações penso que: é/ um bom/ um bom utilitário

(o debate é interrompido por um membro da direção da escola que entra na sala para dar informações à turma)

V-M-16: ah: portanto acredita que pode ter desvantagens// aí o papel dos pais será fundamental (pausa de 4 segundos) doutora **G**/ conclua por favor// tem contacto com muitos jovens?

V-G-9: tenho/ tenho/ tenho imensos

(risos na sala)

V-M-17: e o que é que eles lhe dizem?! o que é que eles lhe dizem?! utilizam muito o *Facebook*?

V-G-10: utilizam/ não só o *Facebook*// outras outras redes sociais como o *Twitter* ou outros chats e:/ eles só vêm vantagens

V-M-18: só vêm vantagens?

V-G-11: poucos os que vêm desvantagens

V-M-19: mas a doutora **G** vê algumas desvantagens

V-G-12: eu vejo algumas/ mas também vejo vantagens

V-M-20: também vê vantagens/ portanto pode aproximar/ se for com peso conta e medida/ não é?

V-G-13: exatamente

V-M-21: agora/ também pode afastar// peço-lhe agora/ então/ que conclua a sua argumentação

V-G-14: após este debate// e:/ consoante as evidências só me resta: concordar com a opinião da minha opositora// e pronto/ tenho dito

V-M-22: não/ mas concorda porquê? por que é que modificou a sua opinião?

V-G-15: porque creio que tem mais vantagens do que desvantagens

V-M-23: esta jovem fê-la mudar de opinião?

V-G-16: sim

V-M-24: muito bem/ têm mais alguma ideia ou argumento a acrescentar?

V-G-17: (acena negativamente)

V-J-10: (acena negativamente)

V-M-25: agradeço a vossa participação no debate/ acredito que com mais tempo poder-se-ia tocar outros aspetos da questão das redes sociais nos nossos dias/ de qualquer maneira acredito que as vossas palavras chamaram a atenção do público para uma realidade muito presente mas pouco analisada// obrigada a todos

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: VI – *Adoção de crianças por casais homossexuais: sim ou não?*
(Família)

Duração: 00:06:57

(os dois intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

VI-M-1: estamos aqui reunidos para dar início ao quarto debate sobre a sociedade civil/ este sobre a família// o título do debate/ «Adoção de crianças por casais homossexuais: sim ou não?»// temos aqui conosco a homossexual **F** e a freira **H**// agradeço a presença das duas neste encontro// vou dar a palavra a **F**

VI-F-1: então eu penso que ah:// os casais homossexuais devem poder adotar crianças/ porque é uma família como qualquer outra (cala-se e espera que **M** fale)

VI-M-2: tem que apresentar todos os seus argumentos nesta intervenção

VI-F-2: então/ o que interessa para uma criança que estê bem é que esteja/ que receba carinho/ que seja querida e que se sinta bem/ e que os pais que/ ah: que têm/ sejam/ que tenham possibilidades de lhe dar estabilidade/ e segurança// o que interessa se são dois homens/ duas mulheres ou:/ um homem e uma mulher ou mesmo só/ uma figura parental?// ah: (pausa de 5 segundos) e será justo os casais eh: homossexuais que querem adotar crianças/ não poderem/ e estarem crianças/ muitas insti institu/cionalizadas ou a viverem em famílias completamente disfuncionais/ e estes casais/ que querem filhos e que lhes podem dar uma boa vida/ ah têm de ir a outros países que permitem este tipo de adoção para terem filhos// é tudo

VI-M-3: é tudo?// irmã **H**

VI-H-1: então/ eu defendo que/ Deus criou o homem e a mulher para procriar e não/ um homem e um homem/ e/ uma mulher e uma mulher/ logo homossexualidade é uma coisa antinatural// uma criança/ ninguém lhe pergunta se quer ser homossexual ou não// porque a ciência não consegue demonstrar que a homossexualidade vem nos genes/ ou seja a homossexualidade adquire-se// um ambiente homossexual não/ um ambiente propício à homossexualidade aumenta o número de homossexuais/ logo/ essas crianças adotadas por um casal homossexual têm mais probabilidades de vir a ser homossexuais

VI-M-4: agora **F** vai apresentar os seus contra-argumentos

VI-F-3: então o que você me está a dizer é que/ uma criança/ por estar rodeada por pais homossexuais/ vai ser homossexual

VI-H-2: não// poderá ser

VI-F-4: ah então não me está a dizer que é uma coisa dada como/ certa

VI-H-3: não/ mas poderá ser

VI-F-5: é a mesma coisa que uma criança criada por pais/ heterossexuais/ ser homossexual// também pode acontecer

VI-H-4: também

VI-F-6: então/ está-me a dizer que/ é a mesma coisa

VI-H-5: olhe/ Deus escreve direto por linhas tortas/ tá a perceber?

(risos)

VI-F-7: então/ você afirma que/ viver com pais homossexuais é errado/ porque a criança poderá vir a ser homossexual

VI-H-6: sim

VI-F-8: então e: eu pergunto-lhe o que é que você acha/ sobre/ a adoção monoparental

VI-H-7: acho mal/ porque uma criança criada apenas pelo pai/ vai sempre sentir a falta da mãe/ ou educada pela mãe/ vai sempre sentir a falta do pai

VI-M-5: mas por exemplo no caso das crianças que estão em centros/ porque foram abandonadas pelos seus pais/ porque: os seus pais morreram/ não acha que é preferível essas crianças estarem apenas com a mãe ou o pai/ uma família monoparental/ do que estarem num lar?

VI-H-8: isso já é outra questão// porque: nos lares tem que haver um a organização que permita a essas crianças terem uma vida plena// carinho / educação/ amor/ essas coisas que as crianças precisam

VI-F-9: então o que você está a afirmar é que para uma criança é melhor viver numa instituição com mais de quinhentas crianças do que num lar/ onde tem duas pessoas que a acarinham e dão tudo o que precisam?

VI-H-9: um pai não faz as vezes de uma mãe// e uma mãe não faz as vezes de um pai

VI-M-6: quando num casal uma das figuras morre a outra fica com a responsabilidade de cuidar dos filhos// acha que quem fica não é capaz de fazer um bom trabalho?

VI-H-10: apenas uma das partes consegue educar o filho/ mas se for a mãe que morre/ a perda vai ser maior que ao contrário

VI-M-7: muito bem// peço-vos agora que finalizem a vossa intervenção/ apresentando a conclusão da vossa argumentação

VI-F-10: eu mantenho a minha posição de que os homossexuais devem poder adotar// devem poder adotar pois representam duas figuras parentais e uma criança vai se desenvolver muito melhor se viver num lar onde é amada e lhe dão tudo o que precisa// do que se viver numa instituição onde nem sempre terá tudo o que precisa

VI-H-11: eu também mantenho a minha posição/ e digo que a adoção não é um direito de um adulto// são as crianças que têm direito a um lar e a uma família

VI-M-8: dou por terminado o debate/ espero que este encontro tenha contribuído para uma melhor e mais ampla compreensão do tema/ a adoção de crianças por casais homossexuais// obrigada pela vossa presença

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: VII - *Emigração qualificada: um perigo ou uma oportunidade para o país?* (Trabalho)

Duração: 00:06:17

(os dois intervenientes tomam os seus lugares nas mesas do debate)

VII-M-1: estamos aqui reunidos para aquele que será o último de um conjunto de debates sobre a sociedade civil// depois da educação/ do lazer/ da política e da família/ vamos refletir sobre o trabalho ou a falta dele no nosso país/ «Emigração qualificada: um perigo ou uma oportunidade para o país?»// para debatê-lo temos connosco uma engenheira civil emigrada na Alemanha/ a doutora **D**/ e a economista portuguesa/ a doutora **L**// dou a palavra à doutora **D**

VII-D-1 como engenheira emigrada a minha posição é a favor da emigração neste momento o país não tem condições ah para oferecer condições eh para fornecer um bom nível de vida para oferecer a um bom nível de vida a um jovem engenheiro licenciado

VII-M-2: doutora **L**

VII-L-1: como economista/ a minha posição é contra a emigração// a emigração desta forma só vai causar eh: o envelhecimento da população e/consequentemente vai aumentar os encargos sociais

VII-D-2: ah: os níveis atuais de: desemprego em Portugal são muito elevados e quando eu acabei a minha licenciatura não tinha emprego o que é que você me tem a dizer disto

VII-L-2: existem outras áreas de trabalho como por exemplo a agricultura

VII-D-3: e acha correto/ eu ter feito três anos de licenciatura e/ ter gasto dinheiro na minha formação como engenheira e/ não conseguir emprego na minha/ área de formação?

VII-L-3: e acha correto jovens/ todos os jovens portugueses ah: que acabam as suas licenciaturas ah: não procuram outro: emprego se não aquele para o qual estudaram/ emigrarem a população portuguesa/ ou seja o seu país eh cada vez mais envelhece

VII-D-4: olhe diga-me uma coisa cara economista/ você quando acabou a sua licenciatura/ conseguiu logo emprego?

VII-L-4: consegui

VII-D-5: então olhe/ dê-se por contente// mas olhe ponha-se na minha posição e imagine que acabava a sua formação e não conseguia emprego na sua área

VII-L-5: ia trabalhar noutra área/ como por exemplo a agricultura

VII-D-6: e não se importava?

VII-L-6: não me importava

VII-D-7: então por que é que andou a estudar três anos? para ser agricultor não é preciso/ estudar

VII-L-7: e quem lhe disse à senhora que depois dentro de um ano ou dois não encontra trabalho na sua área cá em Portugal?

VII-D-8: olhe senhora/ eu estive desempregada dois anos e não vi outra alternativa/ se não emigrar

VII-L-8: mas há alternativas

VII-D-9: sim?

VII-L-9: sim!

VII-M-3: que alternativas?

VII-L-10: a agricultura/ por exemplo

VII-D-10: olhe minha senhora/ mas você acha correto/ um engenheiro civil acabar a tratar da horta?

VII-L-11: diga-me lá/ não é um emprego como outro qualquer?// é vergonhoso?

VII-D-11: não é totalmente vergonhoso/ eu acho que sim/ a agricultura é fundamental para o país// no entanto não é a minha área de formação

VII-L-12: então mas ah toda a gente diz que:// (ruídos na sala)// esqueci-me do que ia dizer/ peço desculpa/ continuando o meu raciocínio/ toda a gente nos diz que:/ a mão de obra/ que agora está a ser substituída pela indústria/ certo// então/ por que é que/ no seu caso de engenheiro ou médica/ ou o que fosse/ não se dedica à agricultura

VII-D-12: desculpe/ pode repetir a pergunta?

VII-L-13: ora bem/ fazendo atão a minha pergunta de forma mais clara e < sintética >/ você vai formar-se/ não arranja emprego na sua área/ entretanto/ existe a agricultura/ pessoas como/ a senhora que se recusam a trabalhar na agricultura porque não é a sua área de trabalho/ então/ com a ciência e assim/ hoje em dia ah criam-se mais alternativas à mão de obra normal/ pronto// então/ você eh tá-me aqui a dizer que devemos impor a indústria/ toda na agricultura e mão de obra/ pesso: as que possam fazê-lo recusam

VII-D-13: olhe cara colega/ eu só lhe vou dizer uma coisa/ se o meu país não se sacrifica por mim/ vou eu sacrificar-me/ quando me fornecem boas condições de trabalho/ noutro pra país?

VII-L-14: então você só tá a ver/ o: seu/ pra si/ não tá a pensar no seu país que: que lhe deu

VII-D-14: o meu país não pensa em mim/ há taxas de desemprego elevadíssimas

VII-L-15: pois há/ claro que há/ porque atão/ a senhora emigra/ a senhora emigra em vez de ficar cá e o país tá cada vez mais idoso/ só temos ah: o aumento dos encargos sociais e: isso não é bom para a economia portuguesa/ logo não vai ser bom po para criar emprego

VII-M-4: peço agora que conclua a vossa argumentação/ doutora **D**

VII-D-15: eu mantenho a minha posição/ neste momento estou a trabalhar fora do país com ótimas condições de vida/ o que não aconteceria cá se trabalhasse em Portugal/ qualquer que fosse a área// e digo-lhe mais/ quando o senhor primeiro-ministro me manda emigrar/ que há de a gente fazer?

VII-M-5: muito bem/ doutora **L**

VII-L-16: eu também mantenho a minha posição/ não vejo vantagem vantagem para o nosso país e principalmente para a nossa economia/ ah: emigrarem/ pois o país cada vez envelhece mais e os cargos sociais são cada vez maiores/ não há condições para/ que: a economia portuguesa/ suba

VII-M-6: chegámos ao fim desta série de debates sobre a sociedade civil// o objetivo destes encontros era contribuir para opiniões e vivências públicas mais conscientes/ menos alienadas da realidade/ espero que assim tenha sido/ agradeço aos dez oradores que tornaram estes momentos possíveis e ao público/ pelo interesse demonstrado/ obrigada a todos (os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Anexo 17



Agrupamento de Escolas de Almeida
161500
2012-2013



Auto e heteroavaliação da competência de interação oral no debate

INSTRUÇÕES: Escreve o nome dos intervenientes no espaço para isso reservado. Avalia o seu desempenho no debate utilizando os símbolos «+», «-» o «+/-» conforme se aproxime ou afaste dos critérios descritos na coluna «Níveis de desempenho previsto».

PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	NÍVEIS DE DESEMPENHO REAL									
		1. EDUCAÇÃO		2. TRABALHO		3. POLÍTICA		4. FAMÍLIA		5. LAZER	
		Luís	Pai	André	Paulo	Luís	Francisco	Diogo	Ángelo	Vítor	Tânia
Adequação à finalidade e à situação de comunicação.	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+
	Utiliza fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho adequadas à situação de comunicação.	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+
Respeito pelas características do género discursivo debate	Apresenta a sua opinião com clareza.	+/-	+/-	+	+/-	+	+	+	+	+	+/-
	Defende a sua opinião privilegiando argumentos de facto.	+	+	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+
	Utiliza contra-argumentos para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+	+/-
	Apresenta uma conclusão coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+
Correção formal dos enunciados	Utiliza léxico diversificado.	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	
	Domina a sintaxe dos enunciados e procura selecionar estruturas sintáticas formais.	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	
	Encadeia as suas ideias e enunciados com coerência.	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+/-

Anexo 18



Aggrupamento de Escolas de Almeida
161500
2012-2013



Nome: _____ 12º C
Data: _____

Inquérito: Reflexão final sobre a participação nas atividades de debate

As respostas a este inquérito são confidenciais e os dados obtidos serão unicamente utilizados para fins académicos.

1. Na disciplina de Português, preferes realizar atividades de produção textual na modalidade escrita ou oral?

- A) Escrita
- B) Oral

2. Gostaste dos debates que realizaste na aula de português?

- A) Sim
- B) Mais ou menos
- C) Não

2.1. Completa as frases:

- O que mais gostei foi _____

- O que menos gostei foi _____

3. Para ti, a fase de planificação dos debates foi:

- A) Fácil
- B) Acessível
- C) Difícil

3.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi _____

- O mais difícil foi _____

4. Para ti, a fase de execução dos debates foi:

- A) Fácil
- B) Acessível
- C) Difícil

4.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi _____

- O mais difícil foi _____

5. Para ti, a fase de avaliação dos debates foi:

- A) Fácil
- B) Acessível
- C) Difícil

5.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi _____

- O mais difícil foi _____

6. Os debates que realizaste foram importantes para o desenvolvimento dos teus conhecimentos e/ou competências na disciplina de português?

- A) Sim
- B) Mais ou menos
- C) Não

Se seleccionaste as alíneas «A). Sim» ou «B). Mais ou menos» , responde à seguinte questão:

6.1. Que conhecimentos e/ou competências desenvolveste através da tua participação nos debates? Assinala com um X segundo o exemplo.

	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
A. ADEQUAÇÃO DO DISCURSO	X		

	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
A. ADEQUAÇÃO DO DISCURSO			
B. CORREÇÃO FORMAL DO DISCURSO			
C. ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO			
D. ESTRUTURA DO DEBATE			
E. TEMAS DE CULTURA			
F. INTERAÇÃO VERBAL			
E. OUTRO(S) _____			

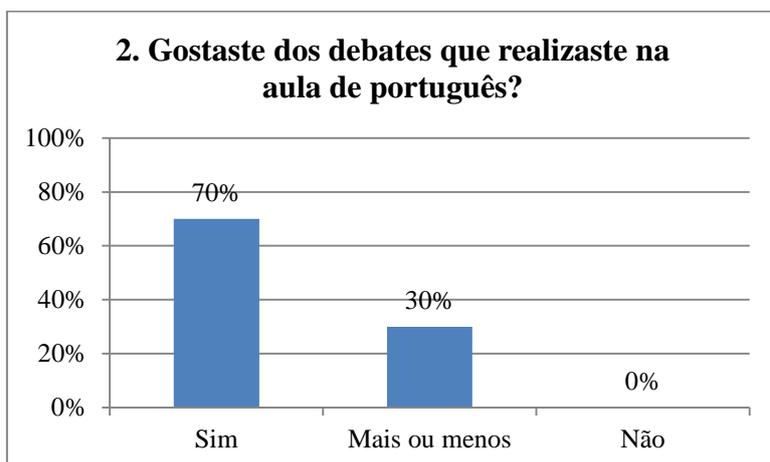
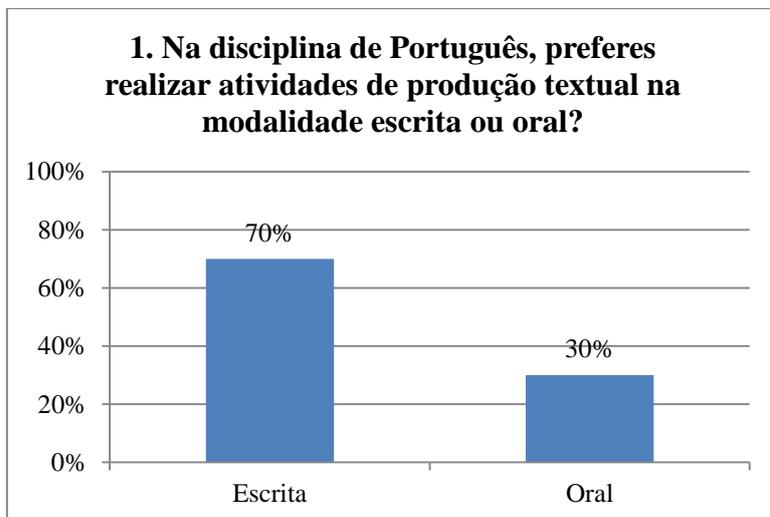
Anexo 19

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO: I		IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO: A	NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 16
PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	COMENTÁRIO	
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.	Apresenta erros no registo de língua: «atão é assim» (5); «tarem» (5); «pa» (5, 7); tá vinte anos a mamar» (10); «mesma» (10), «tava» (11). Não viola as regras de cortesia.	
Competências pragmáticas	Apresenta a sua opinião com clareza.	Sim, mas restringe as situações em que aceita a utilização da pena de morte: «em certo sentido», «em certos casos», «por vezes eu acho que é necessário» (1).	
	Utiliza argumentos.	Utiliza argumentos: «eu acho que:/ levando estes/ estes responsáveis (...) alguns podem não sentir já» (3).	
	Utiliza contra-argumentos para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.	Utiliza contra-argumentos: «eu acho que houve ali muitos sentimentos de vingança (...) podia haver sentimentos de vingança a desenvolver-se» (3); «acham que é justo pessoas que cometeram (...) acham justo nós estarmos a pagar pa eles/ enquanto co/ o que eles fizeram?» (5) [confronta os colegas, colocando-lhes várias questões]; «nós só defendemos a pena de morte (...) que essa pessoa era inocente» (6), «mas há criminosos que não mudam a sua atitude» (9); «eu só tenho uma questão a por-lhes (...) e tá vinte e um anos a mamar dentro da prisão» (10) [complemento, em forma de exemplo, dos contra-argumentos aduzidos em (5) e (9)].	
	Apresenta a conclusão de forma completa e coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.	Não apresenta conclusão. Utiliza o momento para lançar uma nova questão ao grupo com opinião contrária à sua: «qual é a vossa posição acerca do aborto» (15).	
Competências linguísticas	Utiliza léxico diversificado, respeitando o seu valor semântico.	Apresenta erros de semântica: « <u>culpados</u> a esta pena» (3) [confusão com 'condenados']. Repetição do verbo 'achar' (1), (5 [três vezes]) (3 [quatro vezes]), (7 [duas vezes]), (10 [duas vezes]).	
	Domina a morfossintaxe dos enunciados e procura selecionar estruturas sintáticas formais.	Apresenta alguns erros na morfossintaxe dos enunciados: «eu tenho argumentos que aquele vídeo vai abaixo» (1); «poderia-se» (6).	
	Encadeia as suas ideias e enunciados com coesão e coerência.	Revela dificuldade em encadear com coesão e coerência o seu raciocínio: «eu acho que houve ali muitos sentimentos de vingança (...) podia haver sentimentos de vingança a desenvolver-se» (3)	

Anexo 20

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO: II		IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO: H	NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 18
PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	COMENTÁRIO	
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua cuidado e respeita as regras de cortesia.	Sim.	
Competências pragmáticas	Apresenta a sua opinião com clareza.	Não é possível analisar. O gravador estava desligado.	
	Utiliza contra-argumentos para enfraquecer ou refutar a opinião contrária.	Apresenta os seguintes contra-argumentos: «ainda temos mais um (...) desse século» (4), «Proclamo Jesus (...) em nome da ciência» (5) [complementos da intervenção (II-F-8)]; «há sempre uma parte subjetiva» (8) [complemento de (II-F-12)]. Na intervenção 17 («ele era religioso/foi condenado (...) João Paulo II reconheceu e pediu desculpa publicamente»), o aluno tem intenção de utilizar este facto como contra-argumento mas verbalmente não consegue desenvolver o movimento argumentativo.	
	Apresenta a conclusão de forma completa e coerente com os argumentos e contra-argumentos que apresentou.	Conclusão muito incompleta: não reitera claramente a sua opinião nem sintetiza os seus argumentos mais fortes. (18)	
Competências linguísticas	Utiliza léxico diversificado, respeitando o seu valor semântico.	Sim.	
	Domina a morfossintaxe dos enunciados e procura selecionar estruturas sintáticas formais.	Revela algumas incorreções sintáticas: «erro que o papa João Paulo II reconheceu e pediu desculpa publicamente» (17). Nesta frase, as orações coordenadas não são equivalentes.	
	Encadeia as suas ideias e enunciados com coesão e coerência.	Ao nível da coesão não registo desvios. No entanto, registo a incoerência entre os conteúdos expressos nas intervenções 8 («há sempre uma parte subjetiva») e 12 («tudo o que está relatado na Bíblia são coisas observadas»). Pela análise de todo o evento de interação é possível compreender que esta incoerência foi motivada pela insegurança do aluno perante a posição que estava a defender.	

Anexo 21



2.1. Completa as frases:

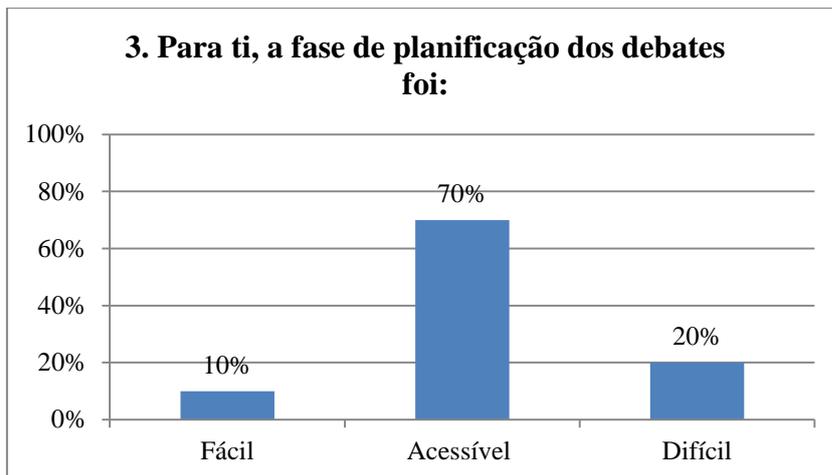
- O que mais gostei foi

- «debate de política»
- «que ajudou a aperfeiçoar a nossa forma como falámos»
- «a interação com os colegas e com a professora em todos os debates»
- «dos temas propostos serem interessantes»
- «debate sobre a pena de morte»
- «a ciência e a religião»
- «a ciência e a religião»
- «o da ciência e religião»
- «da escolha dos temas pois eram temas da atualidade e de fácil compreensão»
- «tudo»

- O que menos gostei foi

- «pena de morte»
- «alguns dos temas dos debates, por exemplo os temas atuais por não haver opinião concreta ainda»

- «a elaboração da planificação»
- «os primeiros debates que tivemos de fazer»
- «debate sobre a ciência e a religião»
- «adoção homossexual e a resposta da igreja»
- «a família – adoção por casais homossexuais»
- «política»
- «expor a minha opinião relativamente a alguns temas»
- «nada»



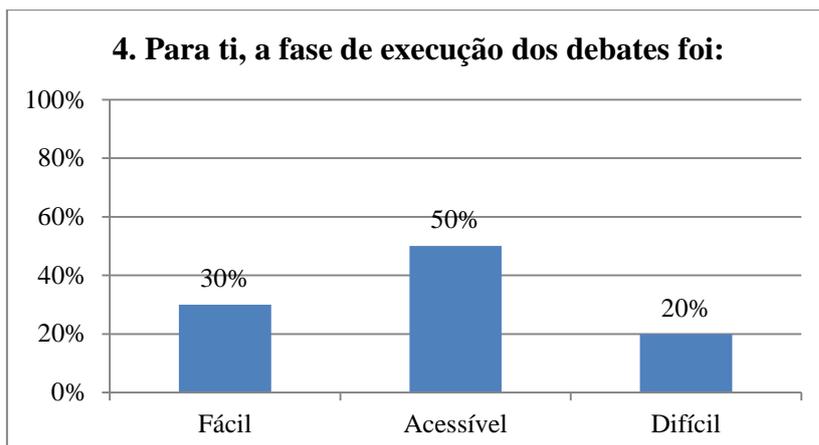
3.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi

- «os primeiros pontos»
- «fazer os argumentos próprios e construção do tópico, características do discurso»
- «ciência e religião»
- «ciência e religião»
- «a ciência e a religião»
- «os três primeiros tópicos»
- «fazer a estrutura da planificação»
- «enfrentar os colegas e argumentar contra eles»
- «ajudou muito na escrita e a ver os nossos erros»
- «os argumentos a favor»

- O mais difícil foi

- «argumentos alheios, contra-argumentação»
- «fazer os argumentos alheios»
- «pena de morte»
- «a família»
- «a adoção homossexual e a resposta da igreja»
- «realizar contra-argumentos»
- «encontrar argumentos e contra-argumentos para a realização da estrutura»
- «elaborar a planificação»
- «arranjar argumentos para justificar»
- «contra-argumentos»



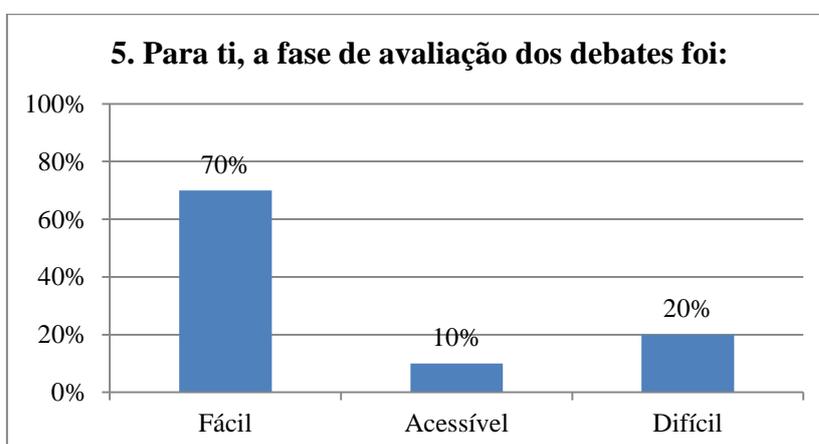
4.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi

- «compreender os temas e a posição»
- «pena de morte»
- «a ciência e a religião»
- «a ciência e a religião»
- «a planificação»
- «expor os meus argumentos»
- «descobrir os argumentos para defender a minha posição em relação ao tema»
- «escrever e não expressar-me oralmente»
- «apresentar os argumentos»
- Número de respostas em branco: 1

- O mais difícil foi

- «o uso de conetores e a exposição clara dos argumentos»
- «política»
- «a adoção por casais homossexuais»
- «a adoção homossexual e a resposta da igreja»
- «a produção oral»
- «estruturar os meus argumentos»
- «elaborar a sequência dos argumentos»
- «falar, porque não sou muito comunicativa»
- «contra-argumentos»
- Número de respostas em branco: 1



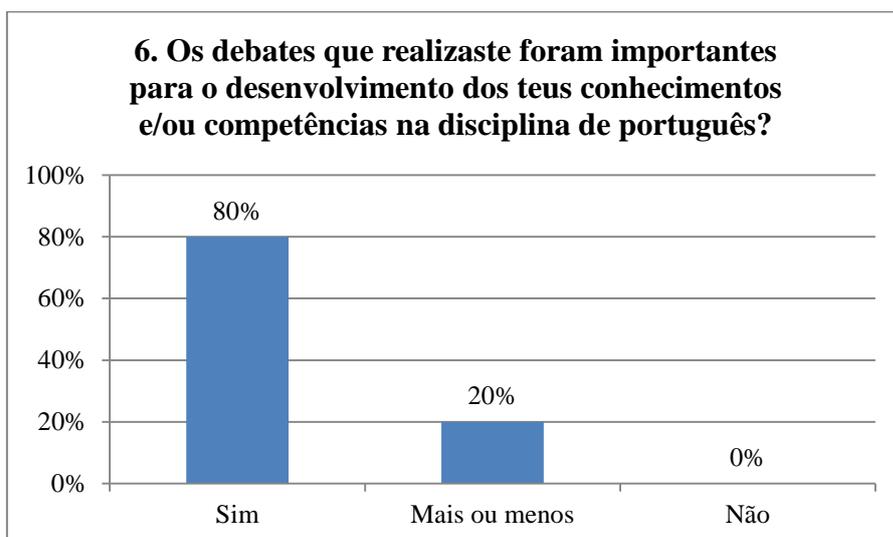
5.1. Completa as frases:

- O mais fácil foi

- «reconhecer uma boa preparação dos colegas»
- «pena de morte»
- «sociedade civil»
- «a sociedade civil»
- «avaliar-me a mim própria»
- «avaliar os outros»
- «avaliar a argumentação dos meus colegas»
- «ouvir os meus colegas e depois refutar alguns argumentos»
- Número de respostas em branco: 2

- O mais difícil foi

- «avaliar os meus colegas»
- «avaliar os meus colegas e a mim própria»
- «política»
- «a pena de morte»
- «a pena de morte»
- «avaliar alguns colegas»
- «apontar críticas»
- «avaliar-me a mim própria»
- «avaliar os meus colegas e a mim própria»
- «dar as notas aos colegas»



6.1. Que conhecimentos e/ou competências desenvolveste através da tua participação nos debates? Assinala com um X segundo o exemplo.

	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
A. ADEQUAÇÃO DO DISCURSO	90%	10%	
B. CORREÇÃO FORMAL DO DISCURSO	80%	20%	
C. ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO	80%	20%	
D. ESTRUTURA DO DEBATE	100%		
E. TEMAS DE CULTURA	80%	20%	
F. INTERAÇÃO VERBAL	80%	20%	
E. OUTRO(S)_____			

Anexos de Espanhol

LA ENTREVISTA

A. CARACTERÍSTICAS GENERALES

1. La entrevista es un género típicamente oral en el que una persona, el entrevistador, hace preguntas a otra persona, el entrevistado, para saber más sobre él.
2. Normalmente, en la asistencia está el público, un conjunto de personas que tiene interés en conocer más sobre ciertos aspectos de la vida de la persona entrevistada.

B. FUNCIONES DE LOS INTERVENIENTES

ENTREVISTADOR

ANTES DE LA ENTREVISTA:

- Debe preparar la entrevista, buscando información sobre la persona entrevistada y formulando algunas preguntas posibles.

EN LA ENTREVISTA:

- Debe presentar al entrevistado (dando informaciones biográficas como su nombre, su fecha de nacimiento, su profesión, etc...)
- Debe hacer preguntas claras y adecuadas a la persona entrevistada, evitando temas que puedan crear situaciones indeseables.
- Debe repetir o reformular la pregunta siempre que sea necesario.
- Debe conducir la entrevista según lo que ha planeado, pero si es necesario debe ajustarse a los imprevistos.
- Debe respetar al entrevistado y no interrumpir sus intervenciones.
- Debe utilizar un lenguaje cuidado.
- Debe cerrar la entrevista agradeciendo al entrevistado.

ENTREVISTADO

ANTES DE LA ENTREVISTA:

- Debe prepararse para la entrevista, imaginando algunas preguntas y formulando posibles respuestas.

EN LA ENTREVISTA:

- Debe contestar a todas las preguntas de forma clara.
- Debe repetir o reformular la respuesta siempre que sea necesario.
- Debe respetar al entrevistador y no interrumpir sus intervenciones.
- Debe respetar las indicaciones del entrevistador.
- Debe utilizar un lenguaje cuidado.

Anexo 23

Nombre: _____

9º D Fecha: 5 de abril de 2012

AUTO Y HETEROEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL

La entrevista

INSTRUCCIONES: Escribe los nombres de los entrevistadores e entrevistados en los espacios correspondientes. Evalúa su desempeño en las entrevistas utilizando las señales «+», «-» o «+/-», según se aproximen o alejen de los criterios presentes en «Como debería ser».

A. ENTREVISTADORES

PARÁMETROS	CÓMO DEBERÍA SER	CÓMO ES							
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y respeta las reglas de cortesía.								
	Abre la entrevista presentando al entrevistado y la cierra agradeciendo su presencia.								
	Conduce la entrevista a partir de un cuestionario preparado pero es capaz de plantear algunas cuestiones de forma espontánea.								
	Repite o reformula las preguntas siempre que el entrevistado lo solicite.								
Inteligibilidad de la pronunciación	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronunciación.								
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones léxicas que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.								
Fluidez	Consigue proseguir el discurso aunque haga pausas evidentes para el planeamiento gramatical y léxico y/o para auto-corregirse.								

B. ENTREVISTADOS

PARÁMETROS	CÓMO DEBERÍA SER	CÓMO ES							
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y respeta las reglas de cortesía.								
	Responde a todas las preguntas.								
	Repite o reformula las respuestas siempre que el entrevistador lo solicite.								
Inteligibilidad de la pronunciación	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronunciación.								
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones léxicas que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.								
Fluidez	Consigue proseguir el discurso aunque haga pausas evidentes para el planeamiento gramatical y léxico y/o para auto-corregirse.								

¡Hola!

¿Puedo tratar-te por tu?

Entonces, vamos a empezar.

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Cuál es tu profesión?

¿A qué edad empezaste a cantar?

¿Cantar haría parte de ~~s~~ tus sueños?

¿Ya hiciste alguna formación en esta área?

¿Toca alguno instrumento?

¿Qué tipo de música te gusta más?

¿Tu familia te ha apoyado en tu elección?

¿Quieres hacer una carrera internacional?

¿Cuándo quieres en que piensas?

¿Tienes algún álbum editado?

En caso afirmativo, ¿Cómo lo describes?

Y para terminar... ¿Cuál sería la peor

cosa que te podría suceder en escenario?

Gracias ... mucha suerte para tu futuro.



Anexo 25

ATIVIDADE 2 – VIDA DE ARTISTA

Evento de interação: I (Entrevista a uma atriz)

Duração: 00:02:44

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

I-P/A-1: hola buenos días esta es una actriz muy famosa/ que: yo la conozco mínimamente porque sale en el periódico y quería saber más cosas/ de ella// y me gustaría saber su nombre/ ¿cómo se llama?

I-R/B-1: me llamo B

I-P/A-2: ¿qué edad tiene?

I-R/B-2: tengo vintitrés

I-P/A-3: de esos veintitrés anos/ ah: ¿le gusta su profesión?

I-R/B-3: sí me gusta

I-P/A-4: ah: ¿si da bien con su familia?

I-R/B-4: sí

I-P/A-5: ¿quién la apoya más de su: familia?

I-R/B-5: mi madre

I-P/A-6: ¿tiene novio?

I-R/B-6: no

I-P/A-7: o sea que tampoco tiene hijos

I-R/B-7: sí (risos)

I-P/A-8: y: ¿qué alimentación/ hace?

I-R/B-8: hum/ normalmente eh: como sopa/ eh: carne/ eh: pez/ eh lo normal

I-P/A-9: vale/ ¿come mucha fruta?

I-R/B-9: sí

I-P/A-10: ¿y verduras?

I-R/B-10: sí

I-P/A-11: al pequeño almozo/ o sea// al desayuno (risos)

I-R/B-11: (risos)

I-P/A-12: ¿bebe mucha leche?

I-R/B-12: más o menos

I-P/A-13: vale pero eso ya es muy bien// hum:/ ¿ya ha hecho películas?

I-R/B-13: no/ só/ só he hecho novelas

I-P/A-14: ¿cuántas?

I-R/B-14: tres

I-P/A-15: ¿y qué persona que/ hacía? buena/ má

I-R/B-15: ha ha sido en dos buena y una má/ mala

I-P/A-16: ¿y dónde vive?

I-R/B-16: eh/ vivo en/ Madrid

I-P/A-17: ¿hace veintitrés años?

I-R/B-17: no/ eh/ antes he vivido en// hum// Salamanca

I-P/A-18: y ¿qué le gusta más? ¿qué ciudad le gusta más?

I-R/B-18: hum/ Madrid

(pausa de 7 segundos)

I-P/A-19: ¿le gusta su trabajo?

I-R/B-19: sí

I-P/A-20: ¿la acompañan mucho?

I-R/B-20: ¿cómo?

I-P/A-21: ¿há muchas personas que la acompañan?

I-R/B-21: sí

I-P/A-22: ¿y si siente muy famosa?

I-R/B-22: más o menos (e acrescenta sussurrando) mais ou menos

(pausa de 3 segundos)

I-P/A-23: bien/ pues ya está// gracias §

I-R/B-23: gracias §

I-P/A-24: hasta luego

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: II (Entrevista a uma fotógrafa)

Duração: 00:02:07

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

II-P/C-1: hola/ buenos días

II-R/D-1: buenos días

II-P/C-2: eh:// (risos) yo ya sé que es fotógrafa profesional/ y quería saber: ¿desde cuándo?

II-R/D-2: ah:// há cinco años

II-P/C-3: ah: y// ¿cómo e que decidió ser fotógrafa?

II-R/D-3: decidí porque siempre me gustó mucho fotografiar/ eh: varias cosas// entonces// siempre quise/ siempre quise fotografiar

II-P/C-4: ¿cuál es su ma mayor inspiración?

II-R/D-4: el mundo/ las pai paisajenes del mundo

II-P/C-5: ¿y qué/ quién te apoya más?

II-R/D-5: mi familia

II-P/C-6: y ¿cómo cómo yacen/ para te apoyar?

II-R/D-6: hum cuando/ cuando fui/ cuando fui para la universidad/ hum me ayudaron a pagar la universidad y:// siempre/ siempre si preocuparon muy mucho co conmigo y:/ siempre que/ que/ que pueden pue: dan me ligan o: me vienen a visitar

II-P/C-7: eh: ¿cuál es el modelo o la modelo que le gustaría fotografiar un día?

II-R/D-7: hum: (pausa de 3 segundos) Sara Sampaio

II-P/C-8: ¿por qué? (risa)

II-R/D-8: es de nacionalidade/ por eso/ por eso más

II-P/C-9: ¿cómo imagina su carrera en el futuro?

II-R/D-9: ah/ no lo sé// ah/ es difícil decir como/ como imaginaba porque los tiempos de/ están muy muy difíciles/ por eso

II-P/C-10: hum: ¿cuál fue la/ la paijajen o la persona que le gustó más de fotografiar?

II-R/D-10: hum/ eh/ é difícil decir cual me gusta más porque (pausa de 4 segundos) a mí me gusta todo lo que (pausa de tres segundos) lo// que fotografo

II-P/C-11: eh: ¿y siéntese protegida cuando: está en/ en la calle/ y cuando los fãs gritaren por sí?

II-R/D-11: hum/ no mucho

II-P/C-12: ¿por qué?

II-R/D-12: hum/ es/ mucha// es muy ruidoso y/ y/ no me gusta mucho/ las personas a/ a correren atrás de mí

II-P/C-13: pero nunca ninguém ah le sorprendiendo sorprendeu con alguna mensaje

II-R/D-13: ya/ sí

II-P/C-14: y se le/ y: ¿qué decían?

II-R/D-14: hum: (risos)// que (pausa de 3 segundos) decían que/ que gustaban mucho mi trabajo/ de mis fotografías y/ y para continuar

II-P/C-15: ¿y é eso que pretende hacer?

II-R/D-15: sí

II-P/C-16: muchas gracias

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: III (Entrevista a uma bailarina)

Duração: 00:01:44

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

III-R/F-1: hola

III-P/E-1: hola// hum hum yo hum/ yo voy (risos) yo voy a/ entrevistar una bailarina/ y quería empezar// ah/ que/ ¿há cuántos años/ eh:/ eres bailarina?

III-R/F-2: ah:// soy bailarina haquia dez/ diez anos

III-P/E-2: y:/ ¿gostas?

III-R/F-3: sí

III-P/E-3: ¿por qué?

III-R/F-4: porque: me gusta oír los aplausos// y:// y me gusta bailar

III-P/E-4: ¿qué tipo de/ de músicas bailas?

III-R/F-5: yo:/ bailo un poco de todo

III-P/E-5: (pausa de 8 segundos) hum: ¿já/ fuistes/ a algún sitio así/ fora de Portugal/ bailar?

III-R/F-6: yo// yo ya he recorrido un poco <en varios>

III-P/E-6: ¿y te ha gustado?

III-R/F-7: (acena afirmativamente)

III-P/E-7: (para a profesora) ya está// (para F) gracias

III-R/F-8: gracias

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: IV (Entrevista a um *chef* de cozinha)

Duração: 00:01:52

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista e cumprimentam-se com um aperto de mão)

IV-P/G-1: ya sé algo sobre usted pero lo he invitado para esta entrevista para saber un poco más de: ¿desde hace cuánto tiempo ya cocina? (risas)

IV-R/H-1: yo ya cocino há: sie: te años

IV-P/G-2: ¿trabaja en un restaurante muy chic?

IV-R/H-2: es un restaurante de dos estrellas

IV-P/G-3: (risos)// ¿y: le gusta/ cocinar?

IV-R/H-3: sí

IV-P/G-4: ¿y cuáles son sus pra platos favoritos?

IV-R/H-4: me gusta cocinar arroz de marisco y pudín (risos)

IV-P/G-5: (risos) cuando un cliente le pide alguna receta que se ha olvidado ¿cómo hace?

IV-R/H-5: tento/ hum: no sé/ faço otra receta

IV-P/G-6: ¿y el cliente no dice nada/ por eso?

IV-R/H-6: quiere salir sin pagar só que después/ no sé

IV-P/G-7: (risos) y sus colegas/ ¿también cocinan bien?

IV-R/H-7: sí/ me ayudan a cocinar

IV-P/G-8: (pausa de 7 segundos) (fala baixinho com o entrevistado e depois diz à professora) eh ya está// (levantam-se) gracias

(os dois intervenientes tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: V (Entrevista a duas acrobatas)

Duração: 00:02:35

(os três intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

V-P/J-1: buenos días

V-R/K-1: buenos días §

V-R/L-1: buenos días § (risas)

V-P/J-2: las conozco pero poco/ por eso vo vos voy a entrevistar/ ¿há cuántos años sois artistas?

V-R/L-2: ah: desde os cinco años
V-R/K-2: trabajamos juntas
V-P/J-3: ¿vos apoyáis una a otra?
V-R/K-3: sí
V-R/L-3: sí
V-P/J-4: ¿cómo vos sentís cuando vosotras vedes algo de malo en la tv sobre vosotras?
V-R/L-4: intentamos me/ mejorar
V-P/J-5: ah: y ¿cuándo ves algo de bom/en la tv?
V-R/K-4: eh:
V-P/J-6: lo tentamos peorar (risas)
V-R/K-5: ah: ficamos muy contentes
V-R/L-5: sí
V-P/J-7: ¿en qué países já participasteis?
V-R/L-6: hum/ ya participamos en muchos países/ pero la prueba más importante fue// en en Londres
V-P/J-8: ¿en qué vos inspirasteis?
V-R/K-6: pensamos en nuestra familia
V-P/J-9: ¿vuestra familia vos apoyaba?
V-R/L-7: sí
V-P/J-10: ¿mucho?
V-R/L-8: sí
V-P/J-11: ¿tenéis en vuestra familia algo más viejo que sea artista?
V-R/K-7: no
V-R/L-9: no
V-P/J-12: ¿qué las personas dicen por vosotras serem romelas? (toda a turma se ri) gemelas/enganei-me
V-R/K-8: por sermos gemelas/ fican// eh:// fican/ confusas
V-P/J-13: ¿vos trocan los nombres?
V-R/L-10: sí §
V-R/K-9: às veces
V-P/J-14: ¿cuál es vuestro nombre artístico?
V-R/K-10: no temos
V-P/J-15: ya está// gracias
V-R/K-11: gracias §
V-R/L-11: gracias §
 (os três intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: VI (Entrevista a um cantor)

Duração: 00:01:41

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista e começam a falar um com o outro num tom só para eles perceptível)

VI-P/M-1: hola// voy entrevistar: N// hum/ ¿a qué idade comenzaste a cantar?

VI-R/N-1: a los dieciocho

VI-P/M-2: ¿tocas algun instrumento?

VI-R/N-2: sí/ piano/ ¡hay!:/ guitaRRa

VI-P/M-3: ah// ¿tienes algun álbum editado?

VI-R/N-3: no

VI-P/M-4: hum/ cuando cantas ¿en qué piensas?

VI-R/N-4: que/ pienso en: el mundo

VI-P/M-5: ¿cuáles son tu tus gustos de músicas?

VI-R/N-5: el pop

VI-P/M-6: (pausa de 13 segundos) ¿te gusta tu carrera?

VI-R/N-6: sí

VI-P/M-7: ¿te gustaría ter una carrera internacional?

VI-R/N-7: sí

VI-P/M-8: hum (pausa de 3 segundos) gracias

VI-R/N-8: de nada

(levantam-se os dois)

Evento de interação: VII (Entrevista a um realizador de cinema)

Duração: 00:02:07

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

VII-P/O-1: hola

VII-R/T-1: hola

VII-P/O-2: ya he estudado estudiado algunos datos biográficos sobre usted/ y// ya sé que se llama Q/ que ha nacido a dos de abril de mil novecientos setenta y dos y es realizador de cine// ¿cierto?

VII-R/T-2: sí

VII-P/O-3: y/ ¿qué tipo de películas le gusta hacer?

VII-R/T-3: terror

VII-P/O-4: hum// ya ten tiene muchos muchos sucesos y ha trabajado con muy actores/ famosos/ ¿y tiene preferencia de trabajar con alguno?

VII-R/T-4: no

VII-P/O-5: hum ¿siempre le ha gustado el mundo del cine?

VII-R/T-5: sí

VII-P/O-6: ¿de:/ desde qué edad empezó?

VII-R/T-6: diez

VII-P/O-7: ¿y cuál fue la película que más le gustó hacer?

VII-R/T-7: *American Pie* (risos)

(pausa de 6 segundos)

VII-P/O-8: hum// ¿ha trabajado en muchos países?

VII-R/T-8: en Madrid/ ¡hay!/ (risas) en España

VII-P/O-9: hum/ ¿y y su familia siempre lo apoyó?

VII-R/T-9: sí

VII-P/O-10: ¿y quién lo apoya más?

VII-R/T-10: mi madre

VII-P/O-11: y ¿cómo se siente cuando// está a haciendo está a hacer hacer eh hacer una presentación de su película y al fin oye los aplausos/ del público?

VII-R/T-11: me siento bien

VII-P/O-12: ya/ gracias por su presencia

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

AUTO Y HETEROEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL

La entrevista

INSTRUCCIONES: Escribe los nombres de los entrevistadores e entrevistados en los espacios correspondientes. Evalúa su desempeño en las entrevistas utilizando las señales «+», «-» o «+/-», según se aproximen o alejen de los criterios presentes en «Como debería ser».

A. ENTREVISTADORES

PARÁMETROS	COMO DEBERÍA SER	COMO ES						
		Andreia	Marta	João	Tatiana	Árabe	Costa	David
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y respeta las reglas de cortesía.	+	+	+	+	+	+/-	+
	Abre la entrevista presentando al entrevistado y la cierra agradeciendo su presencia.	+	+	+	+	+	+/-	+
	Conduce la entrevista a partir de un cuestionario preparado pero es capaz de hacer algunas cuestiones espontáneas.	+	+	+	+	+	+	+
	Repite o reformula las preguntas siempre que el entrevistado lo solicite.	+	+	+	+	+	+	+
Inteligibilidad de la pronuncia	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronuncia.	+	+	+	+	+	+/-	+
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones lexicales que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.	+	+	+	+	+	+/-	+
Fluencia	Consigue proseguir el discurso aunque haga pausas evidentes para el planeamiento gramatical y lexical y/o para auto-corregirse.	+	+	+	+	+	+/-	+

B. ENTREVISTADOS

PARÁMETROS	COMO DEBERÍA SER	COMO ES							
		Sara	Bia	xara	J.C	Árabe	Rita	Árabe	Ze
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y respeta las reglas de cortesía.	+	+	+	+	+	+	+	+
	Responde a todas las preguntas.	+	+	+	+	+	+	+	+
	Repite o reformula las respuestas siempre que el entrevistado lo solicite.	+	+	+	+	+	+	+	+
Inteligibilidad de la pronuncia	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronuncia.	+	+	+	+	+	+	+	+
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones lexicales que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.	+	+	+	+	+	+	+	+
Fluencia	Consigue proseguir el discurso aunque haga pausas evidentes para el planeamiento gramatical y lexical y/o para auto-corregirse.	+	+	+	+	+	+	+	+

Anexo 27

Análisis de las entrevistas a artistas



Entrevistadora: ■■■■
 Entrevistada: ■■■■ (actriz)
 Número de errores: 5

■■■■: ¿Qué edad tiene?
 ■■■■: Tengo vintitres años.
 (...)
 ■■■■: ¿Y qué alimentación hace?
 ■■■■: Normalmente como sopa, carne, pez. Lo normal.
 (...)
 ■■■■: ¿Ha hecho películas?
 ■■■■: Solo telenovelas.
 ■■■■: ¿Y qué persona hacía? Buena, má, ...
 ■■■■: Ha sido en dos buena y en una mala.

Entrevistadora: ■■■■
 Entrevistada: ■■■■ (fotógrafa)
 Número de errores: 5

■■■■: ¿Quién te apoya más?
 ■■■■: Mi familia.
 ■■■■: ¿Y cómo hace para te apoyar?
 (...)
 ■■■■: ¿Pero nunca ninguém le surprendeu con alguna mensaje?
 ■■■■: Ya, sí.
 ■■■■: ¿Y qué decían?
 ■■■■: Decían que gustaban mucho de mis fotografías.

Entrevistadora: ■■■■
 Entrevistada: ■■■■ (BAILARINA)
 Número de errores: 4

■■■■: Hola. Yo voy a entrevistar una bailarina. ¿Ha cuántos años eres bailarina?
 ■■■■: Soy bailarina haquia diez años.
 ■■■■: ¿Y gostas?

Entrevistador: ■■■■
 Entrevistado: ■■■■ (cocinero)
 Número de errores: 4

■■■■: Ya sé algo sobre usted pero lo he invitado para esta entrevista para saber un poco más. ¿Desde hace cuánto tiempo ya cocina?
 ■■■■: Yo ya cocino ha siete años.
 (...)
 ■■■■: Cuando un cliente le pide alguna receta que se ha olvidado, ¿Cómo hace?
 ■■■■: Tento... Hum... No sé, faco otra receta.
 ■■■■: ¿Y el cliente no dice nada por eso?
 ■■■■: Quiere salir sin pagar só que después...

Entrevistador: ■■■■
 Entrevistadas: ■■■■ (acróbatas)
 Número de errores: 7

■■■■: Las conozco pero poco, por eso vos voy a entrevistar. ¿Ha cuántos años sois artistas?
 ■■■■: Desde os cinco años.
 (...)
 ■■■■: ¿Qué las personas dicen por vosotras seren gemelas?
 ■■■■: Por sermos gemelas, fican confusas.

Entrevistadora: [REDACTED]
Entrevistado: [REDACTED] (cantante)
Número de errores: 5

[REDACTED]: Voy | entrevistar | [REDACTED] ¿A qué idade comenzaste a cantar?

[REDACTED]: A los dieciocho.

(...)

[REDACTED]: ¿Gustarías ter una carrera internacional?

[REDACTED]: Sí.

Entrevistador: [REDACTED]
Entrevistado: [REDACTED] (realizador de cine)
Número de errores: 3

[REDACTED]: Ya tiene muchos sucesos y ha trabajado con muy actores famosos. ¿Tiene preferencia de trabajar con alguno?

[REDACTED]: No.

(...)

[REDACTED]: ¿Ha trabajado en muchos países?

[REDACTED]: En Madrid, ¡hay!, em España.

(...)

[REDACTED]: ¿Y quién lo apoya más?

[REDACTED]: Mi madre.



PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA



1. ¡Hola! Ha ganado un viaje, ¿A dónde te gustaría ir?
Buenas tardes, me gustaría ir a Brasil.
2. ¿por qué?
porque hay mucho calor y veo las personas diferentes de los portugueses.
3. ¿tiene familia en Brasil?
Sí, tengo unas primas.
4. ¿ya has ido a Brasil alguna vez?
No, pero lo quiero mucho ir.
5. ¿para que zona quiere ir?
Quiero ir para Rio de Janeiro.
6. ¿En que altura del año te gustaría ir?
Me gustaría ir en ~~en~~ Enero.
7. ¿por que ha decidido ese mes?
porque es verano en Brasil y Invierno en Portugal.
8. ¿te gusta más el calor?
Sí, no me gusta el frío porque tengo la vestimenta más ropa.
9. su viaje ~~va a ser~~ ^{va a ser} Brasil en Enero de 2014 en las 2 últimas semanas.
10. ~~hasta luego~~, hasta luego.

Anexo 29

ATIVIDADE 4: *HAS GANADO UN VIAJE. ¿A DÓNDE QUIERES IR?*

Evento de interação: VIII

Duração: 00:01:57

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

VIII-P/B-1: hola buenos días/ ha ganado un viaje

VIII-R/A-1: buenos días ¿un viaje?

VIII-P/B-2: sí/ eh: usted ha sido la persona que ha ligado más veces

VIII-R/A-2: ah: vale/ ¿para el programa de < >?

VIII-P/B-3: sí

VIII-R/A-3: ah: muy bien

VIII-P/B-4: ¿y adónde le gustaría de ir?

VIII-R/A-4: a Brasil

VIII-P/B-5: ¿por qué?

VIII-R/A-5: porque: hace mucho calor y a mí me encanta el calor y: porque: las personas son/ diferentes

VIII-P/B-6: ¿alguna vez ha estado en Brasil?

VIII-R/A-6: no

VIII-P/B-7: ¿tiene lá familia?

VIII-R/A-7: sí/ tengo primas

VIII-P/B-8: eh:// ¿las conhe conozque?

VIII-R/A-8: sí han venido ya varias veces

VIII-P/B-9: ¿y: que te/ que le:// conoce lo los rituales de Brasil?

VIII-R/A-9: no mucho

VIII-P/B-10: ¿la comida?

VIII-R/A-10: algunas comidas pero:

VIII-P/B-11: ¿cómo?

VIII-R/A-11: *strogonoff*// y creo que más ninguna

VIII-P/B-12: ¿y ya ha probado?

VIII-R/A-12: sí

VIII-P/B-13: eh: ¿te gusta:ba de ir cuándo?

VIII-R/A-13: en enero

VIII-P/B-14: ¿por qué?

VIII-R/A-14: porque: como en España es invierno en Brasil es verano

VIII-P/B-15: ¿entonces a ti te gusta más el verano?

VIII-R/A-15: sí

VIII-P/B-16: ¿por qué?

VIII-R/A-16: porque hace mucho calor y: es mejor

VIII-P/B-17: bueno/ eh: entonces ha ganado/ una viaje a Brasil dur/ en las dos últimas semanas de enero

VIII-R/A-17: vale/ pues/ es que tampoco podría ir en las dos primeras porque también he ganado un viaje a Londres

VIII-P/B-18: (risos) bueno/ eh: entonces ah: volvemos a ligar para para nos dar sus informaciones

VIII-R/A-18: vale muchas gracias

VIII-P/B-19: hasta luego

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: IX**Duração:** 00:01:42

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

IX-P/D-1: muchas felicidades/ ha ganado una/ una/ u:n viaje**IX-R/C-1:** no me puedo creer**IX-P/D-2:** ¿cuál es su nombre?**IX-R/C-2:** me llamo Lauren**IX-P/D-3:** ¿qué edad tiene?**IX-R/C-3:** dieciocho años**IX-P/D-4:** ¿qué haz?**IX-R/C-4:** ah:/ soy estudiante**IX-P/D-5:** ah: ¿cuál es el destino de su viaje?**IX-R/C-5:** el destino es Londres**IX-P/D-6:** eh: ¿por qué ha elegido ese destino?**IX-R/C-6:** PORQUE/ porque nunca he ido a Londres e porque: quiero conocer**IX-P/D-7:** eh ¿cuál de los monumentos quiere más conocer?**IX-R/C-7:** quiero conocer el Big Ben y: el Museo de Cera**IX-P/D-8:** ¿por qué/ por qué quiere conocer el Museo de Cera?**IX-R/C-8:** porque: están lá lá muchos famosos/ y mis ídolos**IX-P/D-9:** ¿cuáles son sus ídolos?**IX-R/C-9:** eh: los One Direction**IX-P/D-10:** como ellos son de/ de Londres/ ¿cómo sería la manera perfecta de los ver?**IX-R/C-10:** eh: en la calle/ desprevenida**IX-P/D-11:** eh:/ eh: ¿cuál será el primer eh:// sitio onde saca/ irá sacar su primer foto?**IX-R/C-11:** logo al principio de Londres**IX-P/D-12:** ¿qué va a llevar para la viaje/ para el viaje?**IX-R/C-12:** ainda no lo sé/ sólo quiero ir**IX-P/D-13:** muchas gracias/ eh: le/ le llamamos mañana para más informaciones**IX-R/C-13:** gracias

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: X**Duração:** 00:01:03

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

X-P/F-1: ¡felicidades! acabas de ganar un viaje para tres personas// ah:/ para tres personas// eh:
¿con quién estoy a hablar?**X-R/E-1:** con/ E**X-P/F-2:** ¿qué edad tiene?**X-R/E-2:** vinte**X-P/F-3:** eh: ¿y dónde vive?**X-R/E-3:** en la Guarda**X-P/F-4:** ah/ ¿dónde le gustaría viajar?**X-R/E-4:** a Tokio**X-P/F-5:** ¿por qué Tokio?**X-R/E-5:** por/que:/ me ha encantado las fotos/ es bonito**X-P/F-6:** ¿tiene familia en Tokio?**X-R/E-6:** no**X-P/F-7:** ¿quién llevará co/ con usted?**X-R/E-7:** mis padres**X-P/F-8:** ¿y sus padres ya saben que ha ganado?**X-R/E-8:** no/ ah: yo ha/ yo:/ voy a decir**X-P/F-9:** ¿y cuándo le gustaría viajar?**X-R/E-9:** para o próximo mês (risos)

X-P/F-10: vale/ felicidades/ buen viaje// gracias

X-R/E-10: gracias

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: XI

Duração: 00:01:42

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

XI-P/H-1: ¡felicidades! has ganado una viajen a Japón

XI-R/G-1: gracias/ estoy muy contento

XI-P/H-2: ¿cómo te llamas?

XI-R/G-2: ah: me llamo **G**

XI-P/H-3: ¿y cuál es tu edad?

XI-R/G-3: veintidós años

XI-P/H-4: ¿y tu empleo?

XI-R/G-4: soy profesor de japonés japonés

XI-P/H-5: ¿de dónde eres?

XI-R/G-5: soy de Ciudad Rodrigo

XI-P/H-6: ¿y qué destino eh vas a escoger para para ir?

XI-R/G-6: voy a escoger Japón

XI-P/H-7: ¿y por qué?

XI-R/G-7: porque soy/ como soy profesor de japonés me gustaría saber un poco de su cultura y: también por el *anime*

XI-P/H-8: ¿qué *animes* te gustan más?

XI-R/G-8: eh: *Naruto* y *Drag/ Bola de Dragón Zeta*

XI-P/H-9: y comida ¿qué comida conoces?/ ¿qué comida tradicional conoces de ahí?

XI-R/G-9: comida tradicional no conozco ninguna// pero/ también me gustaría probar

XI-P/H-10: muy bien/ hace buen viaje

XI-R/G-10: *arigato* (risos)

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: XII

Duração: 00:01:49

(os três intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

XII-P/L-1: buenos días

XII-R/J-1: buenos días

XII-P/K-1: buenos días/ acaba de ganh ganar/ el concurso de la radio

XII-R/J-1: qué bueno

XII-P/K-2: ganó una viaje/ un viaje

XII-R/J-2: muy bien

XII-P/K-3: ¿cómo se llama?

XII-R/J-3: **J**

XII-P/L-2: eh: en el viaje puede llevar cuatro personas/ ¿quién elige?

XII-R/J-4: mis amigos// **H/ N/ G y T**

XII-P/L-3: ¿dónde quiere ir?

XII-R/J-5: Buenos/ a Argentina

XII-P/K-4: ¿por qué?

XII-R/J-6: porque: me gusta los jugadores de fútbol/ la gastronomía y las/ paisajenes

XII-P/K-5: ¿cuál es el §

XII-R/J-7: y las chicas §

XII-P/K-6: ¿el primero lugar que le gustaría ir?

XII-R/J-8: a Bueno Aires

XII-P/L-4: ¿por qué?

XII-R/J-9: porque es la capital
XII-P/K-7: ¿cuál es el medio de transporte que va a utilizar?
XII-R/J-10: avión avión
XII-P/L-5: ¿le gusta/ viajar de avión?
XII-R/J-11: sí/ porque es muy rápido
(pausa de 6 segundos)
XII-P/K-8: muy bien/ hum: ¿estás ansioso para la viaje?
XII-P/L-6: el viaje
XII-R/J-12: sí
XII-P/K-9: bueno/ voltaremos a contactarlo para más informaciones
(os três intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: XIII

Duração: 00:01:16

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

XIII-P/N-1: felicidades/ has ganado una/ un viaje
XIII-R/M-1: gracias/ estoy muy contenta/ mi sueño §
XIII-P/N-2: ¿cuál es su nombre? §
XIII-R/M-2: se ha tornado realidad
XIII-P/N-3: ¿cuál es su nombre?
XIII-R/M-3: M
XIII-P/N-4: ¿y su edad?
XIII-R/M-4: veinte años
XIII-P/N-5: eh: ¿dónde vives?
XIII-R/M-5: Vilar Formoso
XIII-P/N-6: ah:// ah: ¿dónde vas?
XIII-R/M-6: me gustaría ir/ eh: en Nueva York
XIII-P/N-7: ¿por qué?
XIII-R/M-7: porque me gusta mucho la gastronomía/ la cultura/ las personas
XIII-P/N-8: ¿y con qué medio de transporte te vas?
XIII-R/M-8: de avión
(Pausa 9 segundos)
XIII-P/N-9: eh: con eh: ¿tienes lá familia?
XIII-R/M-9: sí y tengo mutas/ saudades delas
XIII-P/N-10: ¿y amigos?
XIII-R/M-10: también
XIII-P/N-11: ¿con quién vas?
XIII-R/M-11: con mis amigas y mis padres
XIII-P/N-12: ah/ bueno/ tchau

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Evento de interação: XIV

Duração: 00:01:50

(os dois intervenientes sentam-se nos lugares destinados para a realização da entrevista)

XIV-P/T-1: hola/ es un sortudo/ ha ganado una viaje/ hablamos de la TVI/ ah: ¿cuál es su nombre?
XIV-R/O-1: me llamo O
XIV-P/T-2: ¿de onde es?
XIV-R/O-2: soy de Vilar Formoso
XIV-P/T-3: ¿cuántos años tiene?
XIV-R/O-3: ah: tengo veinte años
XIV-P/T-4: ah:// ¿cuál es su/ a dónde quiere ir/ a su viaje?
XIV-R/O-4: me gustaría ir a Australia

XIV-P/T-5: ¿no lo asusta su ah: los canguros?

XIV-R/O-5: no/ creo que soy son animales adorables

XIV-P/T-6: ¿de qué medio de transporte va?

XIV-R/O-6: avión

XIV-P/T-7: ah: ¿lleva alguien consigo?

XIV-R/O-7: sí/ mi mejor amiga

XIV-P/T-8: ah: ¿ha pensado traer regalos?

XIV-R/O-8: talvez/ para mi: mi madre y mi hermana

XIV-P/T-9: ¿por qué es Australia su viaje de sueño?

XIV-R/O-9: porque es un país muy lejos y per preciso de apartarme de aquí ah:// es/ tiene un clima muy temprado y caliente y sus playas son/ agradables

XIV-P/T-10: ¿conhiece eh: conhiece lá alguien?

XIV-R/O-10: no

XIV-P/T-11: ah/ muy bien// tchau

(os dois intervenientes levantam-se e tomam os seus lugares habituais)

Anexo 30

AUTO Y HETEROEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL

La entrevista

INSTRUCCIONES: Escribe los nombres de los entrevistadores e entrevistados en los espacios correspondientes. Evalúa su desempeño en las entrevistas utilizando las señales «+», «-» o «+/-», según se aproximen o alejen de los criterios presentes en «Cómo debería ser».

A. ENTREVISTADORES

PARÁMETROS	CÓMO DEBERÍA SER	CÓMO ES							
		14	8	2	13	9	12	1	10
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y es cortés con el entrevistado.	+	+	+	+	+	+	+	+
	Abre la entrevista presentando al entrevistado y la cierra agradeciendo su presencia.	+	+	+	+	+	+	+	+
	Conduce la entrevista a partir de un cuestionario preparado pero es capaz de plantear algunas cuestiones de forma espontánea.	+	+	+	+	+	+	+	+
	Repite o reformula las preguntas siempre que el entrevistado lo solicite.	+	+	+	+	+	+	+	+
Inteligibilidad de la pronunciación	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronunciación.	+	+	+	+	+	+	+	+
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones léxicas que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.	+	+	+	+	+	+	+	+
Fluidez	Haz pausas para planear la gramática y seleccionar el vocabulario o para autocorregirse.	+	+	+	+	+	+	+	+

B. ENTREVISTADOS

PARÁMETROS	CÓMO DEBERÍA SER	CÓMO ES							
		11	15	3	5	6	7	5	
Adecuación a la finalidad y situación de comunicación	Utiliza un registro de lengua cuidado y es cortés con el entrevistador.	+	+	+	+	+	+	+	
	Responde a todas las preguntas.	+	+	+	+	+	+	+	
	Repite o reformula las respuestas siempre que el entrevistador lo solicita.	+	+	+	+	+	+	+	
Inteligibilidad de la pronunciación	Pronuncia de manera inteligible aunque a veces se note el acento portugués o ocurran errores de pronunciación.	+	+	+	+	+	+	+	
Corrección gramatical	Se expresa con corrección razonable, presentando algunas limitaciones léxicas que pueden provocar repeticiones y a veces dificultades con la formulación.	+	+	+	+	+	+	+	
Fluidez	Haz pausas para planear la gramática y seleccionar el vocabulario o para autocorregirse.	+	+	+	+	+	+	+	

Nombre: _____	9º D
Fecha: _____	

Encuesta: Reflexión final sobre la participación en las entrevistas realizadas en clase

Las respuestas a esta encuesta son confidenciales y los datos obtenidos solo se utilizarán para fines académicos.

1. En la clase de Español, ¿prefieres realizar actividades escritas u orales?

- A) Escritas
- B) Orales

2. ¿Te han gustado las entrevistas que dinamizamos en la clase de español?

- A) Muchísimo
- B) Mucho
- C) Ni mucho ni poco
- D) Poco
- E) Muy poco

2.1. Completa las frases:

- Lo que más me ha gustado fue _____

- Lo que menos me ha gustado fue _____

3. Para ti, la fase de preparación de las entrevistas fue:

- A) Fácil
- B) Ni fácil ni difícil
- C) Difícil

3.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue _____

- Lo más difícil fue _____

4. Para ti, la fase de realización de las entrevistas fue:

- A) Fácil
- B) Ni fácil ni difícil
- C) Difícil

4.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue _____

- Lo más difícil fue _____

5. Para ti, la fase de evaluación de las entrevistas fue:

- A) Fácil
- B) Ni fácil ni difícil
- C) Difícil

5.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue _____

- Lo más difícil fue _____

6. ¿Las entrevistas realizadas fueron importantes para el desarrollo de tu conocimiento del español?

- A) Sí
- B) Más o menos
- C) No

6.1. ¿Qué aspectos has desarrollado al realizar estas entrevistas? Completa el recuadro según el ejemplo:

	SÍ	MÁS O MENOS	NO
GRAMÁTICA	X		

	MUCHO	MÁS O MENOS	POCO
A. GRAMÁTICA			
B. VOCABULARIO			
C. CULTURA			
D. INTERACCIÓN VERBAL			
E. ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA			
F. OTRO(S) _____			

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 32

Estimado Señor Gonzalo:

Le invitamos a venir a nuestra clase de español para realizar una entrevista. De hecho, nos gustaría conocer sus experiencias profesionales y su vivir fronterizo. Por estas razones, lo esperamos el próximo miércoles, 29 de mayo de 2013 a las dos de la tarde. Podemos acordar otra fecha de acuerdo con su disponibilidad.

Agradecemos su atención,
Los alumnos de español de 9ª D

Anexo 33

D. [REDACTED], Sargento Jefe de la Guardia Civil, con domicilio en la localidad de Fuentes de Oñoro(Salamanca), en contestación a la invitación a participar en vuestro trabajo de investigación sobre el personal que vive en la frontera y que tenga afinidades con el pueblo portugués de Vilar Formoso, estoy a vuestra entera disposición a participar con ustedes aportando tanto, mis experiencias personales y profesionales.

Un cordial saludo

ENTREVISTA A UN GUARDIA CIVIL

(Miércoles, 29 de mayo)

Distribución de las tareas:

- 3 Entrevistadores: ■■■■, ■■■■, ■■■■
- 2 Fotógrafos: ■■■■; ■■■■
- 3 Alumnos para transcribir la entrevista: ■■■■; ■■■■; ■■■■
- 2 Diseñadores gráficos: ■■■■■■; ■■■■.

Objetivos de la entrevista (lo que queremos saber):

- Conocer su visión sobre los dos países Portugal y España (relación entre los dos, semejanzas y diferencias, etc...);
- Saber un poco más sobre su profesión (lo que hace exactamente, cual es su función, anécdotas, etc...);

Guion de la entrevista (las preguntas que le queremos hacer):

■■■■■

Antes de empezar la entrevista:(Ejemplo de formulación)

- Saludar: Buenas tardes, Sr Gonzalo. Gracias por su presencia en nuestra clase de noveno curso. Le invitamos a contestar a algunas preguntas sobre su profesión y su experiencia del vivir fronterizo.

Desarrollo de la entrevista:

1. Igual es un poco indiscreto pero, ¿podemos preguntarle su edad?
2. ¿Siempre quiso ser guardia civil?

3. ¿Por qué decidió ejercer esta profesión?
4. ¿Qué le gusta en esta profesión?
5. ¿Cuál fue la historia que más le ha impactado?
6. ¿Ya ha vivido una situación peligrosa? ¿Cuál?



7. ¿Cuántos años lleva siendo guardia civil?
8. ¿Después de tantos años todavía le gusta su profesión?
9. ¿Consigue conciliar sus horarios de trabajo con su vida familiar?
10. ¿Qué hace en sus tiempos libres?
11. ¿Cuál es su equipo de fútbol?
12. Mourinho ha sido muy polémico en España. ¿Cuál es su opinión sobre este tema?



13. ¿Le gusta Portugal?
14. ¿Qué cosas de nuestro país le gustan más? (gastronomía, cultura, música, ambiente, etc...).
15. ¿En qué ocasiones suele venir a Portugal?
16. ¿Le parece que hay muchas diferencias entre los dos países?
17. ¿Sabe hablar portugués?
18. ¿La guardia civil española suele trabajar en conjunto con la policía portuguesa?

Cierre de la entrevista: (Ejemplo de formulación)

Bueno, hemos terminado. ¿Alguien quiere añadir algo o hacer alguna pregunta más? (tiempo para las preguntas de los compañeros).

De nuevo le agradecemos su colaboración en esta actividad que ha sido muy enriquecedora.

NB: No os olvidéis de adecuar vuestras preguntas a las respuestas del entrevistado. Podéis pensar en otras preguntas que os parezcan interesantes.

ENTREVISTA A UN GUARDIA CIVIL

El día 29 de mayo la clase de español de 9ºD entrevistó en la escuela a un guardia civil de Fuentes de Oñoro. Si quieres saber más cosas sobre su profesión y su experiencia de vivir fronterizo, lee la entrevista.

Alumno: Buenas tarde señor X. Gracias por su presencia en nuestra clase. Le invitamos a contestar a algunas preguntas sobre su profesión y sobre su experiencia del vivir fronterizo. Nosotros sabemos que es guardia civil pero nos gustaría saber más cosas. ¿Quiere añadir algo a su presentación?

Guardia Civil: Claro, muchos de vosotros no me conocéis. Yo vivo hace 14 años en lo que es Fuentes de Oñoro pero yo soy de un pueblo de León. El motivo por el que vivo en Fuentes de Oñoro es que mi trabajo antes estaba relacionado con el puesto de trabajo de Fuentes de Oñoro. Soy guardia civil desde el año 90, hace ya 23 años.

Alumno: ¿Por qué decidió ejercer esa profesión?

Guardia Civil: Yo decidí ser guardia civil porque no me gustaba estudiar mucho y quería empezar a trabajar para ganar mi dinero. Es una profesión como otra cualquiera, no es que sea guardia civil por esto del honor o divisas.

David: ¿Qué le gusta en esta profesión?

Guardia Civil: Yo creo que es importante como todas las funciones públicas. Yo creo que los funcionarios públicos, como vuestras profesoras, no ejercemos ningún trabajo, nosotros hacemos un servicio y es un servicio a los demás. Ellas enseñan algo, su función es transmitirnos unos conocimientos. ¿Nosotros que hacemos? Proteger a los demás.

Alumno: ¿Y cual fue la historia que más de ha impactado?

Guardia Civil: Muchas. Sobretudo cuando se trata de intervenciones con niños, por ejemplo cuando vemos a niños muertos.

Alumno: ¿Ya ha vivido una situación peligrosa?

Guardia Civil: Todos los días te tienes que enfrentar porque nunca sabes lo que te puede

pasar. Pero también puede ser peligroso el bombero que apaga fuegos, el torero que enfrenta al toro, o el albañil que tiene que subir a un andamio con el riesgo de caerse. Nosotros tenemos el peligro añadido porque trabajamos con armas. Existe todo el reglamento que indica como tienes que hacer uso de armas - ocurrencia, oportunidad y proporcionalidad -, pero siempre es un factor de peligro añadido, y de responsabilidad por supuesto. Hay otras cosas más desagradables. Esta mañana tuvimos que hacer un alzamiento de embargo. Quitar algo a alguien es muy desagradable.

Alumno: Después de tantos años, ¿todavía le gusta su profesión?

Guardia Civil: Lo que menos me gusta es madrugar (risas). Pero si es un trabajo que tiene sus altos y bajos, algunas veces que está mejor que otras.

Alumno: ¿Consigue conciliar sus horarios de trabajo con su vida familiar?

Guardia Civil: Intentamos. Tenemos dos niñas pequeñas y intentamos siempre conseguir conciliarnos para que uno de los dos pueda estar con ellas. Mi mujer también trabaja de guardia civil.

Alumno: ¿Qué hace en sus tiempos libres?

Guardia Civil: La mayor parte de mi tiempo libre es dedicada a mis hijas. En mi poco tiempo libre, además del cuidado de las hijas, leo algo paseo, y antes estudiaba algo.

Alumno: ¿Cuál es su equipo de futbol?

Guardia Civil: Se digo cuál es mi equipo español me vais a criticar pero en España soy del Barcelona, en Portugal soy del Oporto. La mayor parte de los españoles prefiere Benfica.

Alumno: Mourinho ha sido muy polémico en España. ¿Cuál es su opinión sobre este tema?

Guardia Civil: El papel de entrenador creo que lo ha hecho muy bien. Ha dado todo el protagonismo al equipo. Él simplemente ha cogido las tensiones. Los jugadores son niños de 17/18 años y tienen sus mentalidades como niños. **Él** es muy protector.

Alumno: ¿Le gusta Portugal?

Guardia Civil: Yo disfruto mucho en Portugal. La gente es encantadora, la comida muy buena y la temperatura también.

Alumno: ¿En qué ocasiones suele venir a Portugal?

Guardia Civil: Yo siempre que puedo. Visito más Portugal que mi tierra. Tenemos el disfrute de la playa a 180 km y el bacalao me gusta mucho.

Alumno: ¿Le parece que hay muchas diferencias entre los dos países?

Guardia Civil: Yo les voy a contar una anécdota que me pasó en León hace unos años. Hay un portugués que abrió un bar y yo salí con mis amigos: «Ah pues vamos al bar portugués». Cuando llegamos allí a tomar una copita me dice uno de mis amigos: «Y este es el señor portugués?». Y yo: «Y qué pensabas que era un portugués? ¿Qué era indio, negro, gordo, feo?». Los portugueses yo creo que son como nosotros, que no existe mucha diferencia. Yo trato con muchos portugueses y yo no les veo diferencia.

Alumno: ¿Sabe hablar portugués?

Guardia Civil: Eh, no (risas). Sí, un poquito sí. Yo os entiendo más que lo que puedo hablar. Es una dificultad que tenemos, pronunciamos muy mal los idiomas. Muchas veces hemos hablado por nuestra fonética, y después tampoco tenemos un sistema educativo que lo favorezca. De pequeño yo estudié francés y he aprobado pero yo me pregunto: «¿cómo aprobé?». Mi profesora se quedó embarazada al principio de curso y nos dijo que si todo saliera bien con el embarazo nos aprobaba a todos. Estuvimos todos rezando para que ella saliera bien del embarazo y nos aprobó a toda la clase.

Alumno: ¿La Guardia Civil Española suele trabajar en conjunto con la policía portuguesa?

Guardia Civil: Sí, hay varios convenios firmados. El tratado dice que nosotros podemos actuar en un radio de 50km de la frontera en base a tres cosas: que sea un delito grave, que sea una persecución y siempre que no se detenga. Detener siempre correspondería a la policía del país donde se hace la persecución. Además, existen programas de colaboración y de intercambio de información.

Alumno: Bueno, hemos terminado. ¿Alguien quiere añadir algo o hacer alguna pregunta más?

Profesora: ¿Qué consejos le daría a los alumnos para su futuro?

Guardia Civil: En plan profesional porque personal no, para eso están vuestros padres y vuestra familia. Sobre todo profesionalmente que tengáis mucho cuidado con el tema de drogas, hay muchísima gente enganchada. También con el de abuso del alcohol. Mucha de la gente que entra en el mundo de la droga viene de la adicción al alcohol. Empezamos por el alcohol y luego empezamos con un poco de cannabis porque no va a pasar nada. Una otra cosa es el cuidado que debéis tener con internet. Internet es una herramienta de trabajo muy útil pero también puede perjudicar mucho a las personas. Tened cuidado con las personas que conocéis, tened cuidado con las conversaciones que tenéis.

Alumno: De nuevo le agradecemos su colaboración en esta actividad que ha sido muy enriquecedora.



Los alumnos con el entrevistado

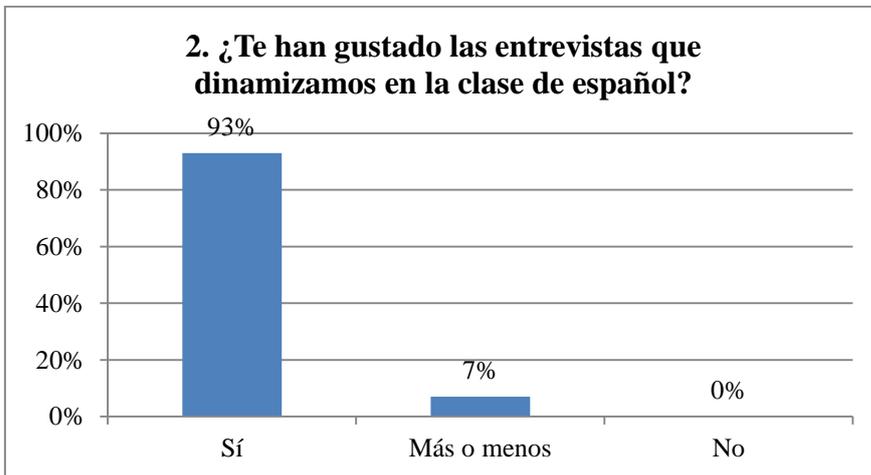
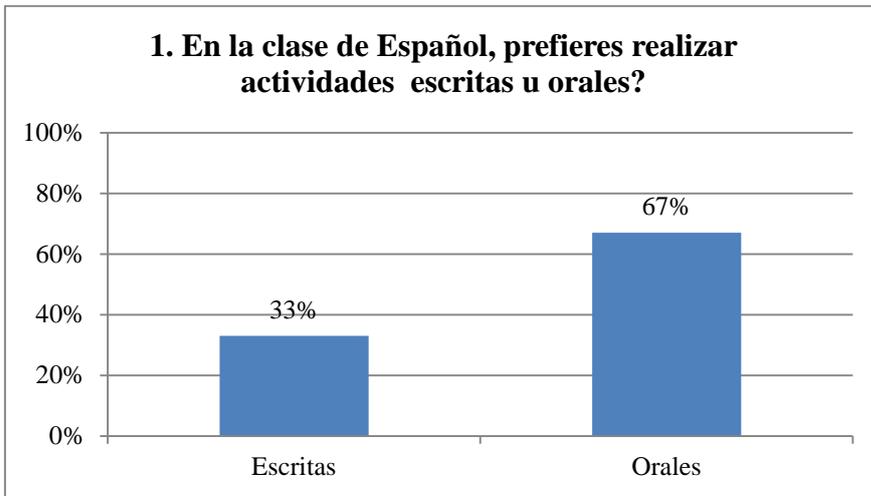
Anexo 36

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO: V	IDENTIFICAÇÃO ALUNO: P/J	NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 15
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua neutro e respeita as regras de delicadeza mais importantes.	Sim, não registo erros a este nível.
Competências pragmáticas	Abre a entrevista, cumprimentando e apresentando (ou pedindo que se apresente) o entrevistado, e encerra-a, agradecendo-lhe (ou despedindo-se de forma cordial).	Abre a entrevista cumprimentando os entrevistados mas não os apresenta. No final agradece-lhes a sua presença.
	Conduz a entrevista a partir de um questionário preparado mas é capaz de fazer algumas questões de forma espontânea.	Sim. [Procurou desenvolver o tema.]
	Respeita o propósito da entrevista.	Sim, não registo desvios.
	Repete ou reformula a(s) pergunta(s) sempre que seja solicitado pelo entrevistado.	Não observável.
Competências linguísticas	Pronuncia de maneira inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.	Sim, não registo erros a este nível.
	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano (família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidade).	Sim, não registo erros a este nível.
	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Os enunciados podem apresentar alguns erros morfológicos e sintáticos mas aquilo que está a tentar exprimir é claro.	Erros: «vos» (2, 3, 4, 8, 9, 13) [INT]; «¿há cuántos años sois artistas?» (2) [INT]; «vedes» (4) [INT]; «ves» (5); «bom» (5) [INT]; «tentamos peorar» (6) [INT]; «já» (7) [INT]; «¿qué las personas dicen por vosotras seren romelas?» (12) [INT]; «seren» (12) [INT]; «romelas» (12) [INT].

Anexo 37

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO DE INTERAÇÃO: XIII	IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO: R/M	NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 11
PARÂMETROS	NÍVEIS DE DESEMPENHO PREVISTO	COMENTÁRIO
Competências sociolinguísticas	Utiliza um registo de língua neutro e respeita as regras de delicadeza mais importantes.	Sim, não registo erros a este nível.
Competências pragmáticas	Responde a todas as perguntas.	Sim.
	Repete ou reformula a(s) resposta(s) sempre que seja solicitado pelo entrevistado.	Não observável.
Competências linguísticas	Pronuncia de maneira inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.	Sim, não registo erros a este nível.
	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano (família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidade).	Sim, não comete erros a este nível. Registo apenas a seleção de um lexema pouco habitual na língua espanhola: «se ha <u>tornado</u> realidad» (2) [Apesar de existir na língua estrangeira, deduzo que o aluno tenha utilizado o verbo 'tornar' por interferência com a língua materna, onde o seu uso neste contexto é muito frequente].
	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Os enunciados podem apresentar alguns erros morfológicos e sintáticos mas aquilo que está a tentar exprimir é claro.	Erros: «vinte» (4) [INT]; «me gustaría ir <u>en</u> Nueva York» (6); « <u>de</u> avión» (8) [INT]; «tieno» (9) [INT]; «muchas saudades delas» (9) [INT] [tentativa de tradução literal de uma expressão exclusivamente portuguesa].

Anexo 38



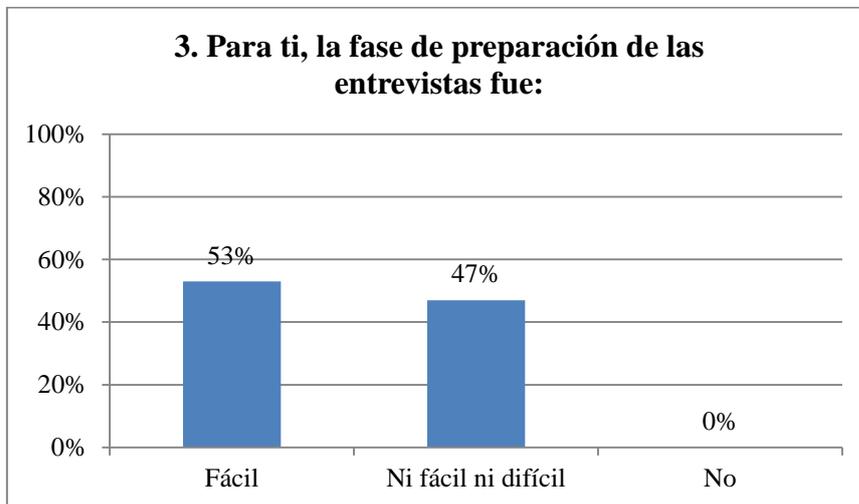
2.1. Completa las frases:

- Lo que más me ha gustado fue

- «todo menos hablar»
- «simular la entrevista»
- «la simulación»
- «fueron las ideas originales en las entrevistas»
- «todas las entrevistas»
- «entrevistas a las gemelas»
- «ser entrevistador»
- «las actividades en grupo»
- «hacer las entrevistas»
- «simular la entrevista»
- «las ideas»
- «ver las entrevistas de otros colegas»
- «hablar en las entrevistas»
- «todo lo hecho en las clases»
- «las preguntas y las respuestas»

- Lo que menos me ha gustado fue

- «hablar»
- «preparar la entrevista»
- «nada»
- «fueron las entrevistas poco originales»
- «todo, me he gustado todo»
- «yo ser entrevistado»
- «ser entrevistado pues sí yo quería responder más a alguna pregunta no podía»
- «la gramática»
- «evaluar mis colegas»
- «preparar la entrevista»
- «evaluar mis colegas»
- «hacer las respuestas»
- «preparar las entrevistas»
- «tener que hacer los exámenes»
- «no se»



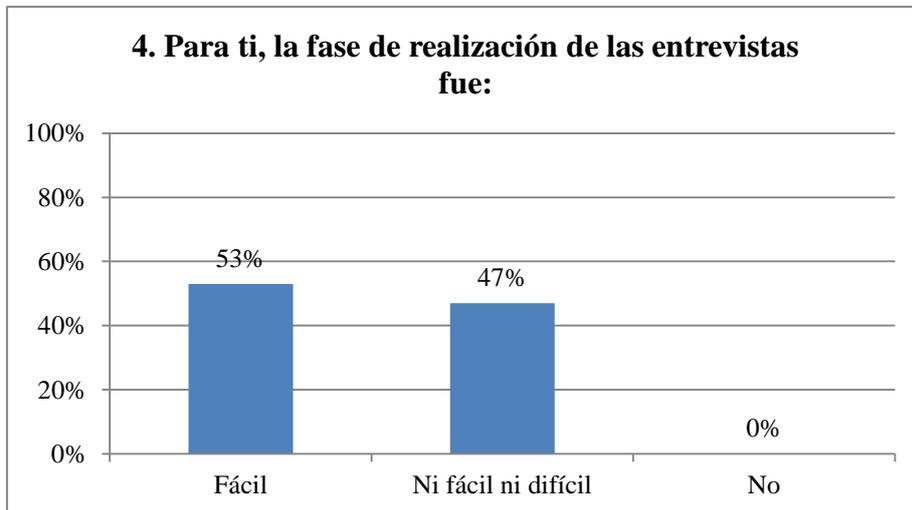
3.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue

- «simular la entrevista»
- «tener ideas para las entrevistas»
- «hacer la preparación»
- «oir los otros»
- «cooperar con mis colegas haciendo las preguntas»
- «hacer las preguntas»
- «preparar las preguntas»
- «simular la entrevista»
- «poner las ideas en la hoja»
- «preparar las preguntas cuándo ha sido la entrevistadora»
- «hacer las preguntas a mis colegas»
- «hacer las respuestas»
- «no se»
- Número de respuestas em blanco: 2

- Lo más difícil fue

- «hablar e preparar»
- «preparar la entrevista»
- «tener imaginación para preparar las preguntas»
- «escribir mis ideas»
- «nada»
- «nada»
- «hacer el cuerpo de la pregunta»
- «estudiar las preguntas»
- «procurar vocabulario»
- «preparar la entrevista»
- «tener que organizar las ideas»
- «hacer las respuestas pues no sabíamos cual eran las preguntas»
- «arreglar respuestas para las preguntas»
- «hacer preguntas»
- «pensar en las preguntas»



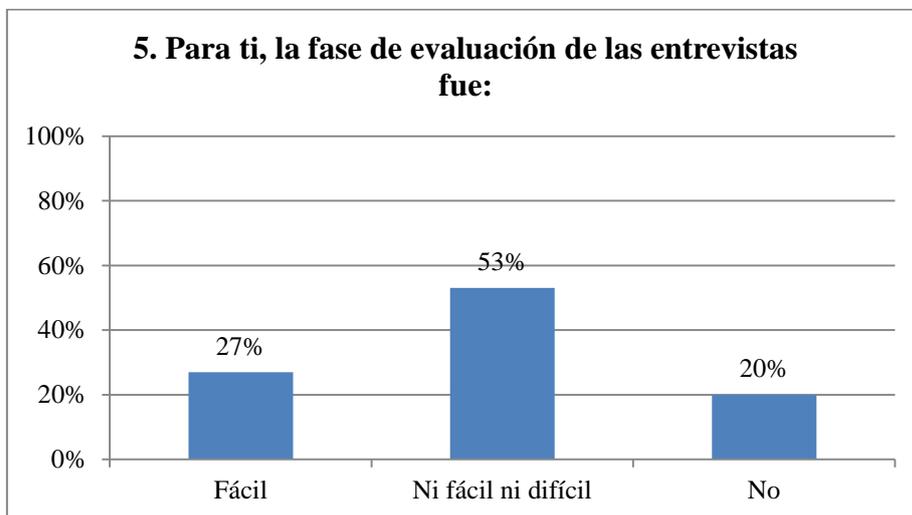
4.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue

- «simular la entrevista»
- «hacer las preguntas y respuestas decoradas»
- «la realización de las entrevistas»
- «esquecerme de las preguntas»
- «comunicar con mis colegas»
- «hacer las preguntas»
- «cuando yo era la entrevistadora»
- «simular la entrevista»
- «hablar»
- «hacer las preguntas»
- «hablar con mis compañeros»
- «hacer las respuestas y las preguntas»
- «hacer las respuestas»
- Número de respuestas en blanco: 2

- Lo más difícil fue

- «hablar en español»
- «preparar la entrevista»
- «cuando me esquecia de las preguntas»
- «quando me olvidava de las preguntas y respuestas»
- «el uso del vocabulario»
- «decorar las preguntas»
- «aplicar los verbos necesarios»
- «hablar español»
- «cuando yo era la entrevistada»
- «preparar la entrevista»
- «hablar correctamente»
- «responder a las preguntas»
- «nada»
- «hacer la intrevista porque me quedaba nervioso por si me olvidaba de las cosas»
- «no se»



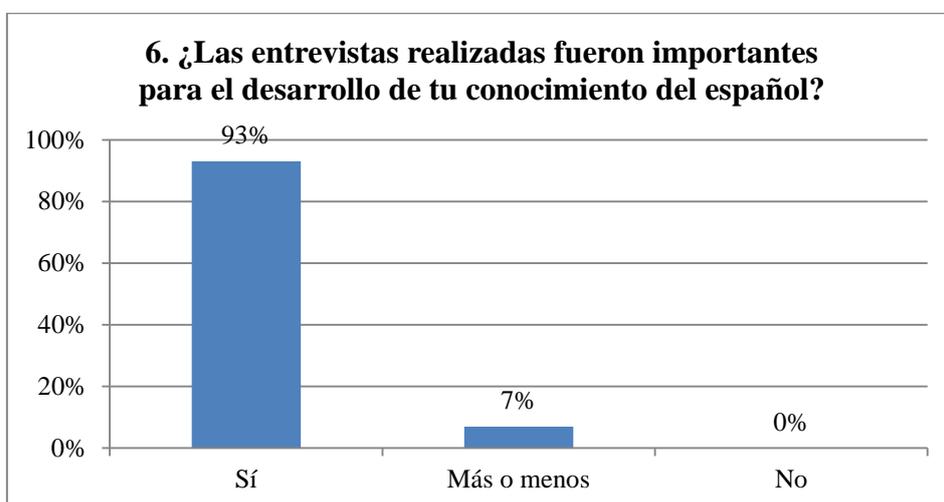
5.1. Completa las frases:

- Lo más fácil fue

- «avaliar mis colegas»
- «nada»
- «ver las entrevistas»
- «dar la evaluación con aquellos parametros»
- «hacer la evaluación de mis colegas»
- «poner las cruces en el cuadro»
- «avaliar mis colegas»
- «poner los numeros de mis colegas en los espacios»
- «poner la clasificación total a los colegas que hicieron muy bien»
- «evaluar mis compañeros»
- «todo»
- «no hove nada»
- Número de respostas em branco: 3

- Lo más difícil fue

- «hacer la autoevaluación»
- «evaluar mis colegas y preencher las folhas»
- «tener que avaliar mis colegas»
- «evaluar, porque no me gusta»
- «avaliar los otros»
- «tener de dar la evaluación rapido»
- «hacer mi evaluación»
- «elegir el espacio para colocar las cruces»
- «hacer autoevaluación»
- «evaluar, porque no me gusta nada»
- «poner la clasificación média»
- «saber la nota que darles»
- «nada»
- «comprender la ficha»
- Número de respostas em branco: 1



6.1. ¿Qué aspectos has desarrollado al realizar estas entrevistas? Completa el recuadro según el ejemplo:

	SÍ	MÁS O MENOS	NO
A. GRAMÁTICA	73%	26%	
B. VOCABULARIO	87%	13%	
C. CULTURA	87%	13%	
D. INTERACCIÓN VERBAL	87%	13%	
E. ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA	100%		
F. OTRO(S)			