****

Évora, 2012

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação

**Mestrado** **em** **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário (cód: 198) (sigla: B\_M\_EPEF)**

**Especialidade em** **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário**

**Milene de Jesus Barrocas do Estanque Almeida**

**Aluna nº 7780**

Relatório apresentado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Externato António Sérgio

Orientador**: Professor Doutor**

**Paulo Jaime Lampreia da Costa**

****

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação

**Mestrado** **em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário (cód: 198) (sigla: B\_M\_EPEF)**

**Especialidade em** **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário**

**Milene de Jesus Barrocas do Estanque Almeida**

**Aluna nº 7780**

Relatório apresentado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Externato António Sérgio

Orientador**: Professor Doutor**

**Paulo Jaime Lampreia da Costa**

Évora, 2012

Resumo

Relatório apresentado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Costa. Assim, assume-se como um instrumento de autoformação e de desenvolvimento profissional, tendo por base a prática desenvolvida no exercício da actividade profissional no Externato António Sérgio, no âmbito da disciplina de Português.

**Report on Supervised Teaching Practice,**

**Externato António Sérgio**

Abstract

This report was elaborated within the Supervised Teaching Practice of the Master’s degree in Teaching Portuguese in the 3rd cycle of basic education (7th to 9th grades) and in secondary education, as well as Spanish in basic and secondary education, under the guidance of professor doctor Paulo Costa. It is, thus, assumed as an instrument of self-training and professional development, based on the practice developed during my professional activity at Externato António Sérgio, within the subject of Portuguese.

Índice

|  |  |
| --- | --- |
| I – Introdução …………………………………………………………………… | 4 |
| II – Preparação científica, pedagógica e didáctica …………………………. | 7 |
| 2.1. Os textos de referência: breve enquadramento geral ………… | 7 |
| 2.2. Conhecimento dos alunos: caracterização da turma …………. | 15 |
| III – Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens ……. | 19 |
| 3.1. Algumas considerações sobre o acto de planificar ……………. | 19 |
| 3.2. Descrição sequencial das aulas correspondentes ao Módulo 15 – *Textos de teatro* …………………………………………………... | 22 |
| 3.3. Avaliação de aprendizagens …………………………………….. | 37 |
| 3.3.1. Breve fundamentação …………………………………... | 37 |
| 3.3.2. Avaliação do módulo ……………………………………. | 41 |
| IV – Participação na escola …………………………………………………… | 42 |
| V – Desenvolvimento profissional ……………………………………………. | 45 |
| VI – Considerações finais ……………………………………………………… | 48 |
| VII – Referências bibliográficas ……………………………………………….. | 49 |
| VIII – Anexos ……………………………………………………………………. | 52 |
| Anexo 1 ………………………………………………………………….. | 53 |
| Anexo 2 ………………………………………………………………….. | 61 |
| Anexo 3 ………………………………………………………………….. | 64 |

**I – Introdução**

O presente relatório corresponde à unidade designada por *Prática de Ensino Supervisionada*, a que se refere a alínea b) do nº 1 do art.º 20 do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, retomado no nº 1, alínea b) do art.º 17 e no nº 4, alínea a) do art.º 14 do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro. Este trabalho está inserido no Curso de 2º ciclo em *Ensino do Português no 3ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básicos e Secundário – Especialidade em Ensino do Português no 3ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário*, que visa dotar profissionais com licenciaturas reconhecidas para a prática de ensino nas línguas mencionadas e será desenvolvido sob a orientação do Professor Doutor Paulo Lampreia Costa.

Após conclusão de uma primeira licenciatura, também na Universidade de Évora, em ensino de Português e Francês, em 2002, foi nesta reconhecida instituição de ensino que frequentámos o curso de 1º ciclo de *Línguas, Literaturas e Culturas – variante de Português e Espanhol*, concluído em 2009. A opção por esta licenciatura baseou-se no facto de, enquanto profissionais da área de ensino atentos às mudanças da sociedade e às necessidades dos alunos, percebermos que a língua espanhola estava a tornar-se uma opção florescente no que concerne as escolhas dos alunos do ensino básico ao nível das línguas estrangeiras.

Terminada a segunda licenciatura prosseguimos estudos e ingressámos no 2ºciclo não só com o objectivo de obter o grau de Mestre mas também a profissionalização para a prática de ensino do Espanhol. Esta realidade representa, também, um desafio e uma possibilidade extraordinária de enriquecimento profissional, uma vez que nos permite reflectir sobre a nossa prática pedagógica, melhorá-la e ainda adquirir competências relacionadas com o ensino de uma outra língua.

Na elaboração do presente relatório foi tido em conta o *Guião para a elaboração do relatório correspondente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada*, pelo que a estrutura do presente trabalho segue as sugestões apontadas nesse documento. Assim a informação será apresentada de acordo com os seguintes tópicos: *Preparação científica e didáctica*, da qual consta uma análise dos documentos considerados indispensáveis para a prática docente, com particular atenção para o ensino da Língua Portuguesa nos Cursos de Educação Formação (adiante designados pela abreviatura CEF), bem como algumas referências bibliográficas que considerámos úteis; *Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens*, que conta com a descrição pormenorizada de um módulo do Programa da disciplina de Português/ Língua Portuguesa de uma turma de um CEF, tipo II, de *Instalação e Operação de Sistemas Informáticos*, do Externato António Sérgio, em Beringel; *Análise da prática de ensino*, constituída pela reflexão profunda que consideramos inerente à prática docente; e algumas *considerações finais*, onde faremos um balanço das aprendizagens que conseguimos realizar após a elaboração deste trabalho.

Parte-se para a realização deste relatório com a consciência de que o contexto sobre o qual reflectimos e no qual desenvolvemos a nossa prática profissional faz parte de um cenário mais abrangente, de uma sociedade em constante mudança, o que obriga a uma preparação de cidadãos responsáveis e críticos, com efectiva capacidade de intervenção. Diz-nos Fernandes (2009) que “É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos” (p.84).

Esta realidade demonstra que é fulcral que a escola actual se centre na aprendizagem e não tanto no ensino para poder acompanhar tal evolução social, pois

educar não é ensinar, educar é levar o outro a aprender. O ensino não faz sentido por si. Ensina-se para. Ensina-se o outro para o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para o aumento do outro em ser; reúnem-se as condições para que o outro possa, como disse Píndaro, vir a ser quem é (Patrício, 2001, p. 238).

Posto isto, concluímos que é fundamental que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento, assim como o aluno não deverá ser um elemento passivo no processo ensino-aprendizagem.

 É imperativo, portanto, que o professor seja capaz de, desde o primeiro momento, reflectir sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o meio que o envolve e seja capaz de efectuar, sempre que considerar fundamental, as mudanças necessárias. Esta reflexão deverá compreender questões relacionadas com a sua preparação científica, pedagógica e didáctica, sem esquecer que todo o seu esforço tem como propósito preparar os seus alunos para a vida futura, dotá-los de todas as ferramentas que lhes permitam ser utilizadores eficientes daquela que é a sua língua materna.

**II- Preparação científica, pedagógica e didáctica**

* 1. **Os textos de referência: breve enquadramento geral**

Segundo Arroteia,

não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais (1991)

Durante muito tempo constatámos que o ensinar predominou sobre o aprender, recaindo a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo.

A democratização do acesso à escola tornou evidente a necessidade de que a escola se fosse progressivamente configurando como uma organização aberta à diversidade e à heterogeneidade. À imagem mais estereotipada de uma escola na qual se ensinava de uma única forma, para todos, partindo do pressuposto de que todos partilhavam o mesmo nível de conhecimento e que todos aprendiam no mesmo tempo, corresponderá uma escola contemporânea marcada por profissionais com um perfil diferente. Actualmente, espera-se que o professor se questione, que tenha consciência que diante de si tem uma multiplicidade de características e saberes, o que representa um grande desafio pois terá de optar por vários caminhos de forma a ajudar o seu aluno a chegar mais longe.

Desde tempos remotos, as sociedades não deixam ao acaso a formação dos seus cidadãos, mandatando para tal a instituição constituída pela Escola. Daí que seja muito relevante o conhecimento dos documentos legais, emanados pelo Estado, e que se constituem como enquadramento para o presente relatório.

Neste sentido, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (a partir deste momento referida através da abreviatura LBSE), mais concretamente a Lei nº46/86, vem reforçar aspectos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico. Contudo, a grande inovação da LBSE consistiu na reorganização do Sistema Educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Este novo modelo entende a escola como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projecto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. Para além disso, garante ainda a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema, através do ensino recorrente, e a melhoria educativa de toda a população.

A LBSE conheceu várias actualizações, todavia a mais significativa é a Lei nº85/2009, de 27 de Agosto, que altera o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, quando anteriormente o limite determinado era 15 anos de idade, e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

A publicação da LBSE deu início a um processo de revisão curricular que resultou na elaboração de novos programas para várias disciplinas, no início dos anos 90, e, em 2001, à publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (adiante designado com a abreviatura CNEB), revogado pelo Despacho nº 17169/2011. Neste documento encontramos enunciadas as competências a alcançar no final da educação básica, sendo que competências são aqui definidas como “ (…) saberes em uso, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.” (DEB, 2001: 15)

Será relevante, ao analisarmos um documento centrado no Currículo, que precisemos qual o entendimento que temos desta realidade, ao longo de presente trabalho. Desta forma, apresentamos a definição do termo currículo que seguiremos e que nos é proposta por Roldão (1999)

currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. (…) Assim, torna-se claro que os programas nacionais que todos conhecemos, aprendemos e ensinámos, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem currículo (…) (p.24)

Então se o currículo é o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis para determinada altura e determinada sociedade, a sua operacionalização é da responsabilidade da escola e implica o estabelecimento de programas que Roldão diz serem “(…) sempre apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir (…)” (p.45)

Reportando-nos então ao caso do ensino da Língua Portuguesa é fundamental ter consciência que “(…) o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (DBE, 2001: 31). Posto isto é fulcral envidar esforços para que, no final do ensino básico, o aluno possua conhecimentos que lhe permitam: “Compreender e produzir discursos orais formais e públicos”; “Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais”; “Ser um leitor fluente e crítico”; “Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos”; “ Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita”. (DEB, 2001:35)

Na disciplina de Língua Portuguesa deve ser garantido que, de acordo com o ano de escolaridade em que se encontra, o aluno desenvolva competências específicas no domínio do modo oral, constituído pela compreensão e expressão oral, do modo escrito, referente à leitura e expressão escrita, e do conhecimento explícito da língua. A relevância da disciplina é tal que nos textos introdutórios ao Programa de Língua Portuguesa (1991) se reconhece “(…) a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.” (DGEBS, 1991:51).

No Programa de Língua Portuguesa assistimos à divisão dos conteúdos por três domínios essenciais: Ouvir/ Falar, Ler e Escrever, para os quais são apresentadas diversas propostas de interacção. No que respeita a reflexão sobre funcionamento da língua, esta deve contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios referidos anteriormente.

Nos últimos anos ocorreram diversas mudanças a nível do sistema educativo, mudanças essas motivadas sobretudo pelo crescente número de jovens em situação de abandono escolar e que ingressam precocemente no mundo do trabalho, muito embora o façam com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional. Na tentativa de reverter esta situação foi publicado o Despacho Conjunto nº279/2002 de 12 de Abril com vista à criação de Cursos de Educação e Formação (a partir daqui designados pela abreviatura CEF). Estes cursos privilegiam uma estrutura curricular profissionalizante e são constituídos por quatro componentes de formação, a saber: componente de formação sociocultural, componente de formação científica, componente de formação tecnológica e componente de formação prática, sendo que esta última será desenvolvida em contexto de trabalho, representará, por assim dizer, um estágio que o aluno desenvolverá e durante o qual tem oportunidade de colocar em prática as aprendizagens realizadas.

Dada a sua especificidade, para os CEF foram também desenvolvidos programas referentes às diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos. No caso particular da Língua Portuguesa entende-se que “A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua, valorizando atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecendo os meios de as potenciar, em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos. (…) Assim sendo, esta disciplina assume-se como espaço de crescimento harmonioso e potenciador de aprendizagens, ancorado no desenvolvimento de uma proficiência linguística, nas suas diversas componentes, como factor de sucesso escolar e social.” (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005: p.2)

O programa de Língua Portuguesa/ Português organiza-se em torno das seguintes competências nucleares: Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, “Estas cinco competências, apesar de conceptualmente distintas, interagem, permanentemente, contribuindo decisivamente para o nível de mestria linguística, para o uso criativo da língua e para a sua mobilização nas situações em que é necessário agir verbalmente.” (DGFV, 2005:3) Para cada uma das áreas mencionadas são propostas diferentes formas de operacionalização, por exemplo, propõe-se que a compreensão/expressão oral seja trabalhada através de um “estúdio do oral”; a “oficina da escrita” servirá para trabalhar a competência da expressão escrita; o “atelier da leitura” estará ao serviço da competência de leitura e, finalmente, sugere-se que o funcionamento da língua, entendido enquanto conhecimento explícito, seja desenvolvido no “laboratório da língua”.

Como referimos anteriormente, o programa dos CEF está estruturado em módulos, cada um com especificações particulares, incluindo a apresentação do módulo, as competências a desenvolver, os objectivos de aprendizagem, os conteúdos, sugestões de metodologias, sugestões de instrumentos de avaliação e até alguma bibliografia relevante. Os conteúdos estão divididos em conteúdos processuais, referentes aos procedimentos que garantem o aperfeiçoamento e/ou aquisição de competências, e os conteúdos declarativos, que constituem o objecto de aprendizagem.

Quanto às competências a desenvolver estas são agrupadas em três tipos distintos que devem ser concretizáveis em interacção, são elas: as *competências gerais*, as *competências transversais* e as *competências nucleares*. No que concerne este ponto, pensamos ser relevante destacar que este programa apresenta, uma flutuação considerável ao nível da terminologia utilizada (competências e objectivos de aprendizagem) o que indica, em nossa opinião, uma indefinição ao nível, quer do enquadramento teórico que subjaz à sua elaboração, quer da própria forma como é encarado o processo de ensino-aprendizagem.

As competências gerais apontadas são cinco e podem dividir-se entre as que supõem o desenvolvimento de aptidões relacionadas com o uso da língua, concretamente “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar oralmente e por escrito, de forma adequada, e para estruturar o pensamento próprio”, “Usar a língua portuguesa para melhorar a qualidade das relações pessoais, expressando sentimentos, experiências, ideias e opiniões, interpretando e considerando os dos outros, contrapondo-os quando necessário”; e as que estão mais direccionadas para o desenvolvimento intelectual: “Relacionar as dimensões da aprendizagem e os princípios éticos que regulam o saber e a interacção com os outros”, “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano ” e “Reflectir sobre a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património verbal legado por diferentes épocas e sociedades.” (DGFV, 2005:9)

As competências transversais estão divididas em quatro domínios, a saber: *Domínio do desenvolvimento pessoal e social*, *Domínio do desenvolvimento intelectual*, *Domínio do desenvolvimento metodológico* e *Domínio da Comunicação*. As competências transversais estão relacionadas com a ideia da importância primordial de aprender a aprender, isto é, com a necessidade de promover processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua própria aprendizagem.

As competências nucleares englobam a *Compreensão Oral*, a *Expressão Oral*, a *Expressão Escrita*, a *Leitura* e o *Funcionamento da Língua*.

Relativamente à abordagem metodológica, o Programa de Língua Portuguesa/ Português reconhece a aprendizagem como um processo activo, pelo que apela à utilização de práticas pedagógicas que recorram a situações que, de alguma forma, constituam desafios para o aluno, que o confrontem, que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual, social e afectivo e que lhe permitam preparar-se e adquirir competências que lhe permitam uma participação activa na sociedade em que se insere. É fundamental não esquecer que a escolha da metodologia a adoptar deve ter sempre feita em função das necessidades, motivações e características dos alunos.

No que diz respeito à avaliação, é-nos proposto que a avaliação seja realizada através de uma gama diversificada de instrumentos de avaliação, nomeadamente grelhas de observação directa, questionários, textos orais e/ou escritos, testes de avaliação, entre outros. Obviamente que caberá ao professor seleccionar aqueles que melhor se adequam ao objecto a ser avaliado, todavia a classificação do aluno deverá ter em conta vários dados recolhidos não só em momentos de avaliação formal como informal. O programa faz ainda a sugestão da criação de um “portfolio de aprendizagem” constituído por um conjunto variado de trabalhos realizados pelo aluno e corrigidos pelo professor, documento bastante útil pois fornecerá não só uma amostra do trabalho desenvolvido pelo aluno, como uma visão dos seus esforços, progressos e desempenho ao longo de determinado período; este documento reveste-se de grande utilidade para ambos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem já que pode constituir um elemento de avaliação para o professor e um elemento de reflexão e auto-avaliação para o aluno. Julgamos ser muito relevante a opção por uma atitude, no plano da avaliação, que privilegie a avaliação formativa, no sentido em que Fernandes (2006) a define, enquanto processo pedagógico: “É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea.” (p.43)

O Programa de Língua Portuguesa/Português visa a aquisição de um conjunto de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que dotem os alunos para a reflexão e o uso da sua língua materna, este objectivo está intimamente relacionado com o conceito de competência comunicativa que mais não é que intervir/agir utilizando apenas meios linguísticos.

Apesar de, por circunstâncias particulares do trabalho desenvolvido no período a que se reporta o presente relatório, não nos termos debruçado sobre o ensino de uma língua estrangeira é importante mencionar, também como documento de referência, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação* (adiante designado pela abreviatura QECR) que lembra que “(…) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (…) constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (Conselho da Europa, 2001:23) Esta noção de competência comunicativa remete para a importância da competência a nível da língua materna, isto é, o domínio da língua materna, a todos os níveis, permite uma melhor abertura e preparação para a aquisição de uma língua estrangeira pois “Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último (…) o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas.” (Conselho da Europa, 2001:32)

Toda a actividade profissional se baseia em documentos normativos e a docência não é excepção. Como se procurou demonstrar, a actividade docente é regida por um conjunto complexo de documentos que, directa ou indirectamente, se relacionam e interagem com o propósito de clarificar a prática profissional e servir da melhor forma todo o processo ensino-aprendizagem.

* 1. **Conhecimento dos alunos: caracterização da turma**

Ensinar é, sobretudo, criar as condições para que o outro possa desenvolver competências, ajudá-lo a realizar aprendizagens que lhe sirvam no futuro e o ajudem a ser um cidadão mais interventivo. Como nos é dito na LBSE, o sistema educativo deve organizar-se de modo a:

* “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania (…) ”;
* “Assegurar a formação cívica e moral dos jovens”;
* “Assegurar o direito à diferença”;
* “Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (…) ”;
* “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos (…)”;

Posto isto cabe ao professor, enquanto elemento regulador de todo o processo ensino-aprendizagem, desenvolver a sua prática no sentido de assegurar o cumprimento de todas as indicações contidas na LBSE. O êxito desta tarefa está intimamente ligado ao conhecimento que o professor tem do seu público, visto que o nível de maturidade cognitiva e afectiva do aluno, as suas expectativas, os seus interesses, experiências e conhecimentos, em suma a sua individualidade, condicionam a acção do professor, devendo optar por estratégias que permitam dar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos. Só conhecendo cada elemento da sua turma o professor conseguirá promover o desenvolvimento da maturidade pessoal, o progresso intelectual e a adaptação social dos seus alunos.

No início do ano lectivo, o professor recebe a lista das suas turmas que não contém mais que informação geral, contudo deverá o docente conseguir ver além dessa lista sumária porque, como sublinham Ferreira e Santos (2007), “Uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano”. (p.27)

No presente relatório debruçar-nos-emos, como já se disse, sobre a prática docente numa turma de CEF e é importante referir que este não foi o primeiro contacto que tivemos com estes alunos pois todos já frequentavam a escola mas inseridos em turmas do ensino regular. Esta é, de resto, a primeira turma de CEF da escola pois até ao momento este estabelecimento de ensino dedicara-se exclusivamente ao ensino regular. Este grupo é constituído por quinze alunos, nove raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos; é também relevante referir que treze destes quinze alunos registam duas ou mais retenções durante o seu percurso escolar.

Como se disse, este não foi o primeiro contacto com estes alunos, todavia consideramos que qualquer conhecimento prévio, apesar de ajudar a que o trabalho decorra de forma mais natural, não deve influenciar de sobremaneira o desempenho do professor, pois é importante não esquecer que o aluno frequenta agora um percurso alternativo e, apesar de podermos pensar que esta é uma escolha óbvia para quem se sente desapontado com o ensino regular, não conhecemos as suas verdadeiras motivações e é muito importante procurar entendê-las.

Consideramos então, que o professor deve, em qualquer situação, envidar esforços no sentido de conhecer o melhor possível a sua turma. Poderá fazê-lo através da observação atenta de comportamentos e atitudes, da consulta do processo dos alunos ou mesmo através da utilização de questionários, ou o recurso ao preenchimento da ficha individual do aluno. Consideramos contudo que, apesar de muita da informação recolhida com base instrumentos desta natureza possa ser relevante, é muitas vezes feita uma leitura abusiva de alguns dos dados. Referimo-nos a aspectos como a situação familiar do estudante, frequentemente alvo de leituras algo abusivas e potencialmente geradoras de preconceitos; embora o contexto de integração do aluno possa gerar diferenças escolares significativas, pensamos que o papel do professor deverá ser, sobretudo, o de tentar esbater quaisquer desvantagens, para que elas não resultem em diferenças significativas de aprendizagem.

O professor deve igualmente ser um bom observador e um investigador permanente para ser capaz, com base nos elementos que possui acerca dos seus alunos, de dar sentido e tornar mais apelativo o trabalho escolar, deve, portanto, optar por uma postura activa, aberta às realidades exteriores, permitindo a troca de experiências e saberes.

A utilização, na sala de aula, de exercícios que estimulem a interacção e a comunicação são de extrema importância pois como nos é dito no Programa de Língua Portuguesa/ Português “Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum” (DGFV, 2005:2).

Desta forma, optámos por, no primeiro tempo lectivo, realizar um exercício de apresentação oral, por nos parecer que tornaria a aula mais dinâmica e, simultaneamente, permitiria aos alunos conhecer melhor os colegas, visto que, apesar de frequentarem o mesmo estabelecimento de ensino, pertenciam, na sua maior parte, a turmas diferentes. Nesta actividade foi pedido aos alunos que se identificassem, mencionassem algumas características suas que considerassem curiosas, explicassem por que razão optaram pelo curso e quais as suas expectativas. A relação que o professor estabelece com os seus alunos e dos alunos entre si é de extrema importância pois um clima de confiança é fundamental para que, mais tarde, determinados métodos e actividades sejam utilizadas com eficácia ou não; o aluno tem de sentir que o professor se preocupa consigo e o professor deve procurar mostrar ao aluno que confia nas suas capacidades, sobretudo neste tipo de turma constituída por elementos com baixa auto-estima e uma relação muito problemática com a escola, marcada pelo insucesso (conceito que aqui fazemos corresponder ao de reprovação e consequente retenção) e, nalguns casos, pelo abandono.

O conhecimento da turma, a que aludimos nos parágrafos anteriores deste ponto, bem como a procura de soluções para alunos com um perfil semelhante ao que aqui apresentámos, tem implicado um trabalho próximo com a psicóloga educacional que, desde o ano lectivo de 2007/2008, exerce funções na escola, coordenando o Gabinete de Apoio ao Aluno. Entendemos que a construção de percursos que possam ser percebidos pelo aluno como possibilidades de crescimento e de integração deverá ser um trabalho de equipa, de natureza colaborativa.

**III- Planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens**

* 1. **Algumas considerações sobre o acto de planificar**

As actividades de aprendizagem devem ser planeadas e organizadas de forma a proporcionar um ambiente que ajude o aluno a realizar aprendizagens. A planificação desempenha, assim, um importantíssimo papel em todo o processo de ensino-aprendizagem, deverá auxiliar o professor, enquanto instrumento de trabalho que lhe permite controlar e regular a sua actividade, mas, mais importante, deverá servir o aluno e, exactamente por isso, não pode constituir-se como um elemento estanque. É fundamental que o professor tenha presente que a eficácia da implementação de um plano depende, também, do nível de envolvimento do aluno e, por outro lado, esteja desperto e atento à necessidade que pode surgir para adaptar e/ou alterar as decisões inicialmente tomadas de modo a torná-las mais eficazes.

Zabalza (1992) defende que “(…) a natureza e o papel concedido à planificação no desenvolvimento e na melhoria do ensino variam muito com o tipo de abordagem privilegiado”. (p.55) Neste sentido, apresenta dois grandes modelos de abordagem didáctica, relacionados com o que foi mencionado anteriormente, e que se distinguem com base no seu grau de rigidez/flexibilidade. Para este autor, nos “(…) modelos de planificação rígidos (…) tudo é muito previsto, restando pouca margem para o improviso” (p.55); em alternativa a estes modelos, refere que “(…) Link fala de *currículo inconcluso*, de maneira que a planificação realizada possa ser revista (…) e melhorada na prática, variando as estratégias instrutivas, o tipo de conteúdos, etc.” (p.55)

 Consideramos que o desenvolvimento do ensino é um processo fundamentalmente dinâmico, caracterizado pela imprevisibilidade e multiplicidade de acontecimentos que se sucedem na sala de aula, pelo que defendemos os modelos abertos anteriormente descritos; fazemo-lo não só por pensarmos que neste tipo de modelo os seus intervenientes têm um papel mais activo, o que resultará com certeza numa maior motivação e maior riqueza das aprendizagens, mas também porque permitem a utilização de procedimentos mais diversificados que podemos adaptar à realidade de cada turma e à diversidade dos indivíduos que a constituem. Ainda a este respeito, Roldão (1999) refere como relevantes a questão da diferenciação e da abertura à adaptação dizendo que “(…) diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p.52) e menciona que

no essencial, o que está em jogo na adequação é de facto o “role-taking”, isto é, colocarmo-nos na posição do outro – o aprendente -, compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende, mais uma vez, com a adequação, é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora. (p.53)

 No que respeita o Programa de Língua Portuguesa/ Português dos cursos CEF, documento de consulta fundamental aquando da planificação do módulo que mais tarde apresentaremos, este

 reconhece a aprendizagem como um processo activo, devendo as práticas pedagógicas recorrer a métodos e situações que constituam um verdadeiro desafio para o aluno. Nesta perspectiva, as aprendizagens devem ser diferenciadas, com vista a responder às necessidades de formação de cada aluno, consubstanciadas no respeito pelas diferenças individuais. (DGFV:17)

 Um outro aspecto, nem sempre valorizado na planificação educativa mas que consideramos bastante importante, é o contexto social em que a escola se insere e que é susceptível de a influenciar. No caso particular do presente relatório, trata-se de uma escola inserida numa vila muito rural; consequentemente as vivências da maior parte dos alunos prendem-se com essa realidade, aspecto que não foi esquecido no momento de optar por determinada estratégia e/ou actividade. Podemos referir, a título de exemplo, que considerámos mais adequado iniciar o módulo com um exercício de pesquisa acerca do autor e da obra de forma a ajudar o aluno a situar-se e também poder recolher informação que lhes permita intervir e participar mais activamente nas aulas seguintes. Ao contrário do que se poderia supor, o modo como preparamos as nossas aulas não é indiferente, nem passa despercebido aos nossos alunos e não só os influenciará na altura de formar uma opinião acerca do professor, como se reflectirá nas interacções na aula.

 Posto isto, e com base num modelo aberto descrito caracterizado pela forte participação do aluno no seu processo de aprendizagem, elaborámos uma planificação flexível do Módulo 15: *Textos de Teatro – o teatro de Gil Vicente*. Como já foi mencionado aquando da sua apresentação, o Programa de Língua Portuguesa /Português dos cursos CEF é um documento bastante completo na medida em que o professor encontra uma descrição detalhada de cada módulo constituída por sete pontos, a saber: *1) Apresentação; 2) Competências visadas; 3) Objectivos de aprendizagem; 4) Conteúdos a desenvolver; 5) Orientações metodológicas/situações de aprendizagem; 6) Avaliação; 7) Bibliografia* (DGFV:145-149)

* 1. **Descrição sequencial das aulas correspondentes ao Módulo 15 - *Textos de teatro***

Procurámos construir o presente ponto do relatório optando por uma estrutura na qual uma evidente componente descritiva pudesse ser conjugada com uma perspectiva mais analítica. Assim, foi nossa intenção conjugar a descrição que apresentaremos da totalidade das aulas no decurso das quais desenvolvemos o Módulo 15 – *Textos de teatro*, com o enquadramento no âmbito do programa de *Língua Portuguesa* para os cursos CEF e com a avaliação das opções tomadas. Esta nossa opção constituiu-se como uma estratégia que valorizamos como positiva, uma vez que tal permitiu tornar mais evidente a forma como reflectimos acerca da nossa prática, procurando uma visão crítica a partir das actividades previstas e da forma como conseguimos ou não superar os obstáculos levantados, permitindo a estes alunos em concreto a realização de aprendizagens.

É nossa convicção que a aprendizagem dos alunos, em sala de aula, está intimamente relacionada com dois aspectos: a actividade que realizam e a reflexão que sobre ela efectuam, nesta perspectiva as tarefas revestem-se, portanto, de grande importância já que representam o objectivo da actividade e a sua concretização deverá corresponder à aquisição de aprendizagens. As tarefas que se realizam podem surgir de diversas maneiras: podem ser solicitadas pelo professor e propostas ao aluno, podem ser da iniciativa do próprio aluno ou, ainda, resultar de uma negociação entre o professor e o aluno. Contudo, o sucesso, entendido aqui como o desenvolvimento efectivo de competências por parte do aluno, não depende somente da selecção das tarefas julgadas como as mais adequadas; é fundamental ter em atenção o modo como aquelas são propostas e a forma como são colocadas em prática na sala de aula.

Na descrição que em seguida se apresenta, houve sempre o cuidado de seleccionar e propor actividades que fossem de encontro às experiências vivenciadas pelos alunos, que lhes despertassem interesse e os motivassem a procurar saber, conhecer mais, pois, como sabemos, se o aluno não estiver motivado ficam mais reduzidas as possibilidades de realização de aprendizagens significativas.

Pensamos ser importante referir que o texto dramático, conteúdo desenvolvido nesta unidade, já havia sido tratado, pelo que o aluno teve de recuperar aprendizagens anteriores, facto que consideramos bastante importante pois, desta forma, o aluno percebe que existe uma ligação entre os diferentes conteúdos que trata, o que transmite uma ideia de continuidade e de progressão articulada, num curso com uma estrutura modular, muitas vezes erroneamente percebido como uma justaposição de blocos temáticos sem qualquer relação entre si.

A este respeito não podemos deixar de referir a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, referida em Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2001), que propõe que “(…) os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.”

 O módulo 15 é destinado ao estudo do teatro de Gil Vicente e cabe ao professor optar entre o estudo do *Auto da Barca do Inferno* ou do *Auto da Índia*. No nosso caso particular optámos pelo *Auto da Barca do Inferno* porque entendemos que seria importante o grupo estudar a mesma obra que os colegas da escola, não só por uma questão de paridade de conhecimentos, mas também por considerar que é essencial que os alunos não se sintam diferentes, os conteúdos são os mesmos, mas tratados de forma distinta, mais uma vez tendo em conta as particularidades do grupo e as indicações que constam do Programa de Língua Portuguesa/Português.

 Considerámos ainda fundamental que os alunos tivessem um manual no qual se apoiassem e que pudesse funcionar como suporte à sua aprendizagem e, por isso, utilizámos a proposta da Porto Editora *Língua Portuguesa – Módulos 15 e 16*, que contém algumas cenas do auto, bem como exercícios de compreensão e de língua, que vão de encontro ao estipulado no programa da disciplina. A escolha deste auxiliar baseou-se no facto de ser um manual simples, com uma linguagem objectiva e clara, com conteúdos seguidos de exercícios de sistematização e aplicação de conhecimentos, inclusão de textos de apoio e de contextualização bastante interessantes e, ainda, um leque variado de propostas de actividades no âmbito do ateliê da leitura e oficina da escrita.

O tempo de referência proposto para o desenvolvimento do módulo é de dezasseis horas, contudo, como todos os aspectos do programa, também os tempos lectivos supõem uma gestão flexível, por isso decidimos dedicar-lhe vinte e nove horas já que optámos por realizar diversas actividades práticas, nomeadamente a deslocação a Lisboa para visualizar a peça *Auto da Barca do Inferno* pela companhia de teatro *O Sonho*; sessões públicas de leitura dramatizada de algumas das cenas da peça, seguidas de esclarecimento e debate acerca dos conteúdos tratados e personagens retratadas. Estas sessões estiveram abertas a todos os elementos da comunidade escolar que sentissem interesse em assistir à actividade. A turma realizou ainda vários trabalhos de pesquisa na internet e os alunos elaboraram, em grupo, apresentações *Powerpoint* que apresentaram posteriormente à turma, desenvolvendo ainda actividades de leitura e compreensão de texto.

A turma tem, semanalmente, dois blocos de noventa minutos de Língua Portuguesa o que resultou em cerca de quinze blocos dedicados a este conteúdo. É importante referir também que, sendo este um curso relacionado com as novas tecnologias, a turma teve sempre disponível uma das salas de informática da escola, pelo que muitas actividades foram pensadas para este espaço, com o intuito de aproximar os alunos da realidade do seu curso e proporcionar-lhes oportunidades de utilizarem a sua principal ferramenta de trabalho. Desta forma, a turma teve possibilidade de aperfeiçoar a utilização dos meios informáticos, realizando o maior número de experiências possível durante as aulas mais práticas, consequentemente foi possível despertar o grupo para a importância actual das novas tecnologias, e, simultaneamente, despertá-lo para outras funcionalidades do computador e da internet para além dos jogos e redes sociais.

Posto isto, na primeira aula, apresentámos o novo módulo e recuperámos oralmente alguns conteúdos tratados ao longo do módulo onze: *Textos Narrativos e de Teatro*, pois foi este o primeiro contacto da turma com o texto dramático; seguidamente, e de modo a sistematizar informação, foi lida e analisada em conjunto uma pequena ficha informativa acerca do texto dramático e respectiva estrutura, ficha que consta do manual da Porto Editora adoptado. Posteriormente, a turma foi dividida em grupos de três elementos e foi-lhes proposto que realizassem uma pesquisa na internet com o objectivo de conhecer o autor a estudar, a actividade estaria concluída assim que conseguissem reunir informação que respondesse às seguintes questões: *Quem foi Gil Vicente? Em que época viveu? Por que razão é considerado o pai do teatro português? O que significa a expressão “Ridendo castigat mores” e de que forma se relaciona com a obra de Gil Vicente? Qual o tema da peça Auto da Barca do Inferno?*

Esta actividade serviu dois propósitos: dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitam compreender os conteúdos que serão, posteriormente, desenvolvidos, e, simultaneamente, envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem, ensiná-lo a procurar e seleccionar informação, conferindo-lhe, aos poucos, autonomia.

Defendemos que o tratamento de qualquer tema deve ser sempre precedido de uma actividade que motive os alunos e, por isso, optámos por realizar esta primeira tarefa em grupo e utilizar o computador e internet que representam ferramentas de trabalho mais aliciantes. O facto de vários grupos procurarem as mesmas respostas estimula alguma competição que acaba por ser factor positivo pois obriga a que o grupo esteja concentrado no trabalho.

Na segunda aula foi dada continuidade ao trabalho, os grupos terminaram a sua pesquisa e preparam a apresentação oral das suas conclusões. Estas actividades vão de encontro à necessidade expressa no Programa de Língua Portuguesa/Português de criar situações que permitam “(…) ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão.” (p. 17) É-nos ainda recordado que

a Escola deve estimular no aluno o auto-conhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno/ alunos/ professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão (…) promovendo o desenvolvimento desta competência. (p.17)

Apesar de se mostrar sempre apreensiva no início dos módulos, a turma recebeu com entusiasmo as tarefas e mostrou-se satisfeita quando percebeu que voltaria a tratar o texto dramático que, por ter uma vertente mais prática e permitir dramatizações e diferentes leituras, os deixa bastante motivados. À medida que avançavam nos trabalhos de grupo notava-se também que ficavam mais entusiasmados pois iam percebendo que esta peça, embora muito diferente da que tinham estudado anteriormente, era bastante interessante e permitia, apesar da distância temporal que nos afasta, estabelecer muitos paralelos com a realidade actual.

Na terceira aula, os grupos apresentaram os seus trabalhos, compararam resultados e tomaram nota das conclusões.

Terminada esta tarefa inicial, que serviu, como já se disse, simultaneamente para introduzir o conteúdo e motivar os alunos para o seu estudo, a professora aproveita a quarta aula para referir quais os elementos que deverão ser tidos em conta aquando da análise de cada cena e respectiva personagem, a saber: identificação da personagem, símbolos cénicos, percurso cénico, acusações de que é alvo, argumentos que utiliza para se defender, veredicto final, crítica subjacente à cena e à personagem. Transmitidos estes aspectos, foi lida e descodificada a cena inicial e os alunos chegaram com alguma facilidade à conclusão de que a alegria e entusiasmo do Diabo se devia ao facto de esperar vários passageiros para a sua barca, este entusiasmo motivou também a turma a continuar a leitura que, naturalmente, foi expressiva.

A primeira personagem é o Fidalgo D. Anrique que carrega consigo bastantes símbolos e é uma figura que permite levantar imensas questões, devido a esta complexidade optou-se por se tratar pormenorizadamente esta cena e também porque se entendeu que uma boa compreensão da mesma, através sobretudo de sistematização de informação, ajudaria na leitura e compreensão das seguintes. A partir desta cena foram ainda referidos e discutidos os conceitos de cómico de carácter, cómico de personagem e cómico de situação, e, de modo a verificar se estes conceitos tinham sido compreendidos, foram os alunos, depois de conhecerem as definições, que as completaram com exemplos.

A partir da cena do Fidalgo, foi explicado o conceito de personagem - tipo alargando a crítica que é feita a *D. Anrique* à sua classe social; ainda no âmbito das personagens, aquando da análise da peça, surge também o conceito de personagens alegóricas representadas aqui pelas figuras do Anjo e do Diabo, essa noção foi também explicada aos alunos para que percebam que, neste texto, todas as personagens representam muito mais do que simplesmente o papel que lhe reconhecemos logo que nos cruzamos com elas.

Toda esta informação foi novamente trabalhada no decorrer da quinta aula através da resolução de uma ficha de trabalho do manual já referido; ainda nesta sessão aproveitámos para, no âmbito do Laboratório da Língua, tratar a questão da variação e normalização linguística através de exemplos de palavras/ expressões retiradas ainda da cena do Fidalgo. Por se tratar de um curso de vertente profissional em que o mais importante é dar a conhecer os conceitos e mostrar aos alunos que a língua é uma estrutura viva e se altera de forma a melhor servir os seus falantes, optou-se por se referir apenas os fenómenos fonéticos mais simples: os de queda (aférese, síncope e apócope) e os de adição (prótese, epêntese e paragoge), após a explicação foram realizados alguns exercícios.

No decorrer desta aula, após a correcção dos exercícios, informou-se a turma de que iria realizar uma visita de estudo a Lisboa para assistir à peça de Gil Vicente pela companhia de teatro *O Sonho*, naturalmente os alunos ficaram entusiasmados e ansiosos pois foi-lhes, também, transmitido que a escolha daquela companhia não foi feita inocentemente já que é uma companhia que interage com o público e solicita a participação deste na peça, o que supõe que o texto seja conhecido, isto é, que os alunos tenham a noção de quem são as personagens e qual o seu papel, pelo que foi sugerido que voltassem aos trabalhos iniciais para recordar informação e, no tempo restante da aula, foi permitido que realizassem mais pesquisas na internet, mas agora com o objectivo de conhecer um pouco sobre a companhia de teatro, sobre o seu trabalho, que é sobretudo dedicado à interpretação de textos que constam dos programas escolares.

Embora o trabalho, numa fase inicial do módulo, tenha incidido em práticas que valorizaram tendencialmente o conhecimento factual em torno da obra e contexto de produção, bem como o modelo de leitura, tal não implica que consideremos que deverá ser esta a única abordagem ou a abordagem prioritária a um texto literário. O que procurámos fazer correspondeu a uma tentativa de aproximação dos alunos relativamente a um texto que, pela distância que medeia entre o momento da sua produção e o presente, poderá apresentar algumas dificuldades iniciais aos alunos. Tentámos, em outras actividades desenvolvidas posteriormente, que os alunos pudessem ter um contacto mais vivenciado com texto.

Por ser tratar de um curso profissional é muito importante que os alunos tenham a possibilidade de realizar actividades mais práticas porque o seu interesse e a sua motivação dependem disso mesmo, o método expositivo é utilizado apenas como último recurso e somente quando não existe, de facto, outra alternativa. O envolvimento que o aluno sente quando está a realizar uma tarefa prática, preferencialmente em grupo, transmite-lhes alguma liberdade, o aluno é obrigado a tomar decisões, a fazer escolhas e o sentir-se parte do processo e sentir que está a contribuir para a sua própria aprendizagem é um factor determinante tanto a nível da motivação, como também no que respeita o sucesso dessa mesma aprendizagem. Neste sentido diz-nos o Programa de Língua Portuguesa/Português que

a aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua, valorizando atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecendo os meios de as potenciar, em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos. (p.2)

Procurámos que o momento da visita de estudo resultasse num dia produtivo e nesta visita, concretamente, os alunos do curso juntaram-se às outras turmas de nono ano da escola que também foram assistir à peça. Pensamos que os objectivos visados foram alcançados uma vez que os alunos se mostraram muito atentos durante a peça, identificaram, após a conclusão da mesma, diversos aspectos diferentes em relação ao texto original e, no regresso à sala, sentiu-se que os alunos tentavam reproduzir, através da leitura das cenas, a expressividades dos actores da peça. Foi, também, importante para os alunos do curso CEF perceberem que, no que respeita os conteúdos desenvolvidos, estão ao mesmo nível dos colegas que frequentam o ensino regular e sentir que podem falar com eles sobre o assunto e emitir opiniões justificadas deixou-os muitos satisfeitos e ajudou a que se mantivessem interessados e empenhados.

O regresso às aulas foi bastante positivo e, como já se referiu, depois de assistir à peça, os alunos trouxeram ainda mais vontade de trabalhar este tema. A sexta aula iniciou-se com a troca de impressões com os alunos sobre a peça e todos concluíram que a actividade, para além de divertida, fora bastante proveitosa na medida em que ajudou a compreender melhor o texto e tornou a análise das restantes cenas muito mais fácil. Em seguida, foi proposto à turma que realizasse um exercício de expressão escrita, potenciando os conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, bem como a experiência da visita de estudo. Assim, foi pedido que cada aluno escolhesse de entre os diferentes tipos de textos já trabalhados em aula (texto informativo, relatório, notícia, reportagem, entrevista, por exemplo) aquele que mais lhe interessasse, usasse a viagem e a peça como tema e produzisse um trabalho que, simultaneamente, respeitasse a estrutura própria de cada texto e permitisse a alguém que não tivesse realizado a visita ficar esclarecido acerca do que sucedeu.

Os exercícios de expressão escrita tornam-se mais apelativos quando associadas a vivências que os alunos tenham valorizado. Também nesta linha de pensamento, menciona o Programa de Língua Portuguesa/ Português que

o aluno deverá produzir textos com finalidades diversas e destinatários variados. Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções. (p.19)

A tarefa proposta foi produtiva não só porque a obra em questão agrada bastante aos alunos, mas também porque estavam todos ávidos de partilhar a sua opinião acerca da actividade e relatar, por exemplo, que um ou outro colega tinha sido convidado para participar nalgumas cenas. Os alunos realizaram a tarefa e, posteriormente, fez-se uma sessão de partilha de textos em que todos leram para a turma o seu trabalho, corroborando nós, desta forma, o que é referido no Programa de Língua Portuguesa/Português: “A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita (…)”. (p.19) Concluída a partilha de textos, os alunos identificaram como aspecto que os atrai e motiva, no estudo do texto dramático, a possibilidade que este tem de ser representado e permitir diferentes interpretações e representações.

A sétima aula iniciou-se com uma breve revisão dos últimos conteúdos tratados, mais precisamente os fenómenos fonéticos de queda e adição, fizeram-se alguns exercícios de revisão e avançou-se para a leitura de mais um excerto do auto, a cena do *Onzeneiro*; durante a leitura foi possível verificar que os alunos tentavam, de alguma forma, replicar o que tinham visto na peça e tornaram a leitura muito expressiva. Sendo esta uma cena bastante curta, até quando comparada com a analisada anteriormente, os alunos não tiveram qualquer dificuldade em analisá-la e facilmente resolveram a ficha de trabalho constituída por um quadro que tinham de preencher com o nome da personagem, símbolos cénicos e sua importância, percurso cénico, elementos de acusação e argumentos de defesa. Terminado este trabalho, a professora sugeriu que se realizasse um debate sobre a intenção do autor e a crítica que está subjacente a esta cena, a turma conseguiu não só realizar esta tarefa com relativa facilidade como ainda iniciar de forma natural a discussão sobre a intemporalidade da obra de Gil Vicente e estabelecer, quase de imediato, uma ligação entre a figura do onzeneiro e a dos bancos que, actualmente, são os responsáveis pelos empréstimos. Esta última actividade está intimamente relacionada com o conceito de “escola crítica”, conceito sociológico, explicado por Zabalza (1992) dizendo que

conteúdos culturais extraídos da própria situação, do âmbito próximo, sobre os quais se realiza um trabalho formal geral e, simultaneamente, uma análise crítica. Os conteúdos assumem um sentido instrumental (…) as palavras servem para aprender a ler, mas também para reflectir sobre a situação dos sujeitos; os dados ou acontecimentos estudados contribuem para a formação funcional do aluno na área a que pertençam, servindo, também, para desenvolver uma autêntica consciência social (…). (p.114)

Através da associação do onzeneiro à realidade que hoje corresponde à benca e ao mercado financeiro, os alunos mostraram evidente consciência social e demonstraram ser capazes de transformar e adaptar conteúdos, revelaram pois que a aprendizagem está em marcha.

Na oitava aula foi dada continuidade ao estudo da obra de Gil Vicente avançou-se para a cena de Joane, o Parvo. A análise desta cena costuma gerar normalmente alguma agitação não só devido à especificidade da personagem, como também à linguagem que esta utiliza; despertos para esta realidade e de forma a evitar perturbação e desconcentração, optou-se por realizar uma aula mais expositiva e substituiu-se a habitual leitura expressiva e dramatizada pela audição da cena, deste modo evitaram-se as paragens na leitura e os risos constantes. A turma reagiu bastante bem à nova abordagem ao texto e, apesar de alguma agitação aquando da utilização de calão por Joane, conseguiram, no final, descodificar a cena, resumir os acontecimentos e sintetizar a informação.

Posto isto, houve ainda tempo para rever os diferentes tipos de cómico, estudados aquando da análise da cena de D. Anrique, presentes de forma muito mais intensa nesta cena; os alunos recordaram os conceitos e registaram-nos no caderno diário acompanhados de alguns exemplos retirados, por si, do texto.

A aula prosseguiu com a análise da cena através do preenchimento de um quadro semelhante a outros já utilizados para sintetizar a informação de cenas anteriores. A personagem em causa costuma fascinar os alunos e, nesta turma, isso também aconteceu, os jovens identificam-se com ela porque representa, de alguma forma, a transgressão, utiliza linguagem imprópria, insulta, ataca sem se preocupar com as consequências que os seus actos possam ter, e, eles próprios, também são um pouco assim, por isso mesmo aproveitámos o interesse para chamar a atenção para a situação da crítica e para a importância que tem o facto de a personagem não entrar em nenhuma das barcas, apesar de lhe ser permitida a entrada na barca do Anjo.

Seguidamente, foi distribuído um texto informativo acerca da sociedade quinhentista e foi explicado aos alunos que, naquela época, a liberdade de expressão não era, de todo, um dado adquirido e que a sociedade teve de evoluir muito e trabalhar bastante no sentido de ganhar esse direito.

Na aula seguinte, a nona, os alunos experimentaram um trabalho diferente, trabalho de leitura e análise individual de texto, leram silenciosamente a cena do Sapateiro e, em seguida, resolveram os exercícios sugeridos pelo manual adoptado. A turma conseguiu resolver a actividade com facilidade e alguma rapidez até porque esta não é, comparativamente a outras, uma cena muito longa, nem apresenta um elevado grau de complexidade. Os exercícios foram corrigidos e, em seguida, passou-se à preparação da aula seguinte que iria ser usada para realizar uma actividade de leitura expressiva, acompanhada de uma pequena dramatização da cena do Frade.

Por iniciativa dos próprios alunos, esta actividade foi dirigida a toda a comunidade escolar, portanto era necessário ensaiar e ultimar os preparativos, nomeadamente no que ao guarda-roupa dizia respeito. Esta tarefa demonstrou que, inconscientemente, toda a turma estava, de facto, envolvida no seu processo de aprendizagem, o que se reflectiu, obviamente, aquando da concretização da actividade que resultou muitíssimo bem, os alunos empenharam-se, demonstraram conhecer o texto e a comunidade escolar participou com satisfação. O Programa de Língua Portuguesa/Português “(…) reconhece a aprendizagem como um processo activo, devendo as práticas pedagógicas recorrer a métodos e situações que constituam um verdadeiro desafio para o aluno.” (p.17)

A realização desta actividade constituiu, para nós, motivo de grande satisfação porque desta forma os alunos cumpriam o propósito do texto dramático que nasce para ser representado e, por outro lado, entendemos que esta abordagem e este tipo de exercícios constituem um valioso instrumento no que respeita a aquisição de conhecimentos. Concordamos, por isso, com Lucas e Correia (2010) que afirmam que o texto dramático pode ser lido como texto literário, mas muito fica a ganhar se for analisado “(…) tendo em conta as suas potencialidades de transposição para o palco onde os actores encarnam as personagens e lhes dão vida aliando as palavras a gestos, a expressões corporais, a atitudes, a ritmos, a pausas, a silêncios.” (p.19)

A iniciativa agradou a todos, que felicitaram os alunos não só pela iniciativa, como pelo desempenho e atitude responsável que evidenciaram, nas diversas tarefas em que foram envolvidos.

Na aula seguinte, a décima primeira, os alunos trabalharam, no âmbito do Laboratório da Língua, as classes de palavras, fizeram revisão da classe do nome, do adjectivo, do determinante e trataram, de forma mais detalhada, a classe do pronome. Foi discutida uma ficha informativa que consta do manual adoptado e resolveram-se alguns exercícios que incidiram sobretudo na subclasse do pronome indefinido, conforme sugerido no programa da disciplina.

Concluída a tarefa, a professora avançou para a análise de mais uma cena do auto, desta feita a cena da alcoviteira Brísida Vaz, cena aguardada com alguma expectativa já que aquando da ida ao teatro dois elementos da turma tiveram oportunidade de participar nela, no papel de moças. Como a turma já conhecia o texto e já demonstrara noutros momentos conseguir identificar os elementos mais importantes de cada cena, optou-se por se realizar, com os alunos, mais um exercício de expressão escrita que consistia em transformar o texto desta cena num texto narrativo; a reacção inicial foi de desconfiança e de insegurança, não acreditaram que conseguissem realizar a tarefa e sentiram-se pouco à vontade, por isso, e de forma a amenizar um pouco a situação, sugeriu-se que elaborassem o texto em trabalho de pares, proposta imediatamente aceite. Apesar da resistência inicial, depois de iniciarem o trabalho, os alunos perceberam que afinal não era tão difícil como tinham imaginado e gostaram não só de o realizar, como de partilhar, no final, o seu texto com os colegas.

No que concerne o planeamento das sessões, sempre que possível são realizados exercícios quer de expressão oral, quer de expressão escrita, por considerarmos que saber expressar-se com clareza, saber expor as suas dúvidas ou transmitir as suas ideias correctamente quer oralmente, quer por escrito conduzirão, com certeza, estes jovens a melhores oportunidades. Esta realidade é defendida também no Programa de Língua Portuguesa/Português que menciona que

esta disciplina pretende 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 seu 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. (p.2)

A aula seguinte, a décima segunda, iniciou-se com a leitura de um texto informativo que consta do manual adoptado e que se intitula *A Inquisição em Portugal*, em seguida os alunos receberam mais algumas informações acerca deste assunto, trocaram-se algumas ideias sobre o tema e leu-se ainda mais um texto, também do manual, *Gil Vicente e a Inquisição*. A discussão que se seguiu às leituras assentou sobretudo nas questões da liberdade e respeito pelas escolhas do outro e os alunos revelam, neste ponto, alguma dificuldade em compreender que nem sempre se pôde dizer ou fazer o que a consciência ou a vontade ditavam. Terminado o debate, foi pedido à turma que realizasse a sugestão de actividade que acompanha as leituras referidas e que consiste em imaginar que se é um cristão, da época de Gil Vicente, que descobre que um colega/amigo seu pratica rituais judaicos, que fazer? Pretende-se que, após o debate e a leitura de textos informativos que caracterizavam a época, o aluno seja agora capaz de reflectir e utilizar o que aprendeu para formar uma opinião. Terminada esta tarefa e à semelhança do que acontecera noutras aulas, o texto de cada um foi partilhado com os colegas.

O desenvolvimento do conteúdo centrou-se, na décima terceira aula, na leitura da cena do Corregedor e do Procurador. Após a leitura, pediu-se aos alunos que estabelecessem um paralelismo entre estas figuras e aquelas que actualmente desempenham as mesmas funções e, como já acontecera em relação a personagens anteriores, não foi difícil chegarem ao tribunal e a todos os que desempenham funções no sector da Justiça; verificou-se ainda que permanecem actuais as temáticas da corrupção e do favorecimento dos mais poderosos. Posteriormente, foram resolvidos os exercícios de compreensão propostos pelo manual e a aula terminou com a leitura e análise oral de um excerto da crónica “Palavras”, de José Saramago, que versa sobre bondade, caridade e justiça e que consta também do manual adoptado.

A aula seguinte foi inteiramente dedicada a aspectos gramaticais. Os alunos resolveram exercícios relacionados com a classe do verbo, nomeadamente identificação de tempos e modos e foi introduzida a conjugação perifrástica, como material de apoio à exposição utilizou-se a ficha informativa que consta do manual. Logo após, a turma resolveu exercícios de aplicação.

A análise do auto terminou na aula seguinte através da cena final dos Cavaleiros, que foi lida expressivamente e discutida em grupo. Terminada a análise oral, os alunos resolveram as propostas de actividades sugeridas no manual e, a título de conclusão e revisão de todos os conteúdos tratados ao longo do módulo, resolveram ainda uma ficha de revisão que encerra o módulo, material disponibilizado também pelo manual adoptado.

Na última aula deste módulo, a turma realizou teste de avaliação. Este método, de realizar a prova de avaliação só após terminar a análise da obra, fora já adoptado anteriormente noutros módulos por duas razões: primeiro porque os alunos, ao longo de todo o percurso, realizam várias actividades e elaboraram diversos trabalhos práticos que, juntamente com o seu comportamento e participação, representam, também, elementos de avaliação; por outro lado, considera-se que a realização de um teste de avaliação a meio do estudo da obra pode resultar numa prática passível de induzir uma quebra na unidade do trabalho em torno de uma obra integral.

É importante ressalvar que a avaliação não se centra nos testes de avaliação, para encontrar o resultado final são tidas em conta todas as actividades que se realizaram ao longo do módulo e o teste representa apenas mais um elemento a ser tido em conta. O Programa de Língua Portuguesa/Português chama a atenção para o facto de que

a atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais (…) mas também da avaliação de várias produções do aluno, tais como a elaboração de dossiers de vários tipos, projectos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc. (p.26)

A prova de avaliação realizada era constituída, numa primeira parte, por duas cenas distintas: a cena do Judeu e a cena do Enforcado, os alunos deviam escolher uma delas e preencher um quadro idêntico ao que tinham preenchido nas aulas para as personagens estudadas. Do segundo grupo, relacionado com o funcionamento da língua, constavam exercícios de gramática referentes aos aspectos gramaticais desenvolvidos ao longo das sessões. Por último, no terceiro grupo, era pedido ao aluno que elaborasse um texto que respondesse a algumas questões dadas.

Os resultados obtidos no teste foram bastante positivos já que todos os alunos alcançaram classificação positiva e demonstraram, pela qualidade das respostas e justificações apresentadas, que efectivamente conseguiram aprender.

Terminado o módulo, o balanço que fazemos é positivo considerando que os alunos realizaram as aprendizagens que tínhamos estabelecidas e verificámos que a turma, por ter alargado o seu conhecimento no que respeita o texto dramático, ficou mais aberta não só a futuras propostas de trabalho relacionadas com o texto dramático, mas também mais disponível para procurar e assistir a peças de teatro, algo que, no início do módulo era para a grande maioria do grupo impensável.

Apesar de considerarmos que algumas das actividades desenvolvidas no decorrer das aulas se aproximam de uma abordagem mais convencional, não podemos deixar de referir que se privilegiou sempre o caminho que melhor servisse o aluno e, neste caso particular, trabalhámos com um grupo que possuía um conhecimento muito básico do texto dramático, das suas características e que não conhecia, de todo, Gil Vicente. Todavia, foi também nossa preocupação introduzir sempre tarefas e optar por estratégias que direccionassem o aluno para novas aprendizagens do e com o texto dramático.

* 1. **Avaliação das aprendizagens**
		1. **Breve fundamentação**

 Fernandes (2007) defende que “A avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, consequentemente, a qualidade do sistema educativo globalmente considerado. No entanto, é preciso saber utilizá-la.” (p.599) Esta afirmação resume de forma objectiva e clara o que é o nosso entendimento de avaliação, que consideramos como uma componente importantíssima de todo o processo de ensino-aprendizagem que pode contribuir enormemente para o sucesso ou fracasso das aprendizagens, conforme seja devidamente ou erroneamente utilizada. Fernandes (2007) alerta-nos, também, para o facto de predominar, ainda, uma utilização errada da avaliação referindo que “(…) o que parece predominar nas salas de aula são avaliações cujo principal propósito é o de recolher informações para classificar os alunos e não para os ajudar a melhorar e a superar as suas dificuldades.” (p.590) Desta forma, continua o autor, “Avaliar para classificar, para seleccionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes.” (p.598)

 A necessidade de encarar e realizar a avaliação de modo diferente é cada vez mais premente pois realidades como o insucesso e o abandono escolar estão cada vez mais presentes e surgem intimamente relacionados com a forma como se ensina e se avalia o aluno. O que acontece na generalidade é que a avaliação sumativa domina todo o processo de avaliação, ou seja, é de tal forma sobrevalorizada que aniquila quaisquer outras formas de avaliação, como sejam, por exemplo, a diagnóstica e a formativa. Fernandes (2007) sublinha que “Pelo menos desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define claramente que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula” (p.588) e acrescenta que “A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.” (p.588)

 Perrenoud (1999) alerta para a necessidade de a escola acompanhar a evolução da sociedade e estabelece também uma ligação entre o insucesso e a falta de investimento na avaliação formativa ao longo do processo ensino-aprendizagem referindo que

a escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo (…) uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! (…) seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. (p.14)

 De forma a reforçar e a esclarecer a sua ideia, diz-nos ainda que “ (…) uma pedagogia diferenciada deveria favorecer uma avaliação formativa, uma pedagogia do projecto ou das competências, deveria fazer a avaliação evoluir para outros níveis (…) outras modalidades.” (p.21)

 Consideramos que a avaliação é omnipresente em qualquer situação por mais simples que esta seja. Quando compramos, lemos, ouvimos, mesmo que inconscientemente, avaliamos e nas aulas não acontece de modo diferente, por isso se considera que o processo avaliativo não deve limitar-se ou centrar-se na avaliação sumativa. A sociedade modificou-se, tal como o sistema educativo que é hoje centrado na figura do aluno, desta forma concentrarmo-nos na concretização de objectivos sem ter em conta as particularidades do nosso público seria, como nos dizem Leite e Fernandes (2002), estagnarmos num modelo de escola tradicional, em que a avaliação consiste somente em controlar a aquisição de conhecimentos, seria adoptar

um tipo de avaliação normativa, sancionária, hierarquizadora, quantitativa, sumativa, aferida e da responsabilidade do professor, ela possui um conjunto de características que servem fins mais de ordem política e social do que de domínio pessoal do sujeito que é o aluno. (p.21)

 Zabalza (1992) considera que “Não é aceitável um reducionismo conceptual que limite a avaliação ao exame ou à nota (…)” (p.219) e entende que “Quando avaliamos, fazemos, quer uma mediação (…) quer uma valoração (…) Uma e outra dimensões são necessárias para a existência de uma boa avaliação” (p.220). Este autor defende, portanto, que o professor deve em primeiro lugar analisar todos os elementos que possui e depois, em função de toda a informação reunida, tomar uma decisão, valorar. A avaliação é aqui entendida como um processo continuado e não circunscrito a um único momento.

 Consideramos, como já ficou claro, que a avaliação é mais que classificar, é também uma forma de regular todo o processo de ensino-aprendizagem e envidar esforços no sentido de alcançar o sucesso, comprovado pelas aprendizagens que os alunos realizam. Defendemos que a avaliação formativa é uma ferramenta fundamental na medida em que permite ao professor perceber até que ponto as suas estratégias, as tarefas propostas estão a resultar e a ajudar a suprimir dificuldades registadas e/ou a conduzir ao sucesso; e, simultaneamente, permite ao aluno identificar dificuldades, reconhecer necessidades.

 O programa de Língua Portuguesa/Português sugere que “A observação directa, questionários, textos orais e escritos são elementos que fornecem ao professor dados a ter em conta no momento da atribuição de uma classificação” (p.26) e menciona que

a atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais (…) mas também da avaliação de várias produções do aluno, tais como elaboração de dossiers de vários tipos, projectos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários (…) um portfólio de aprendizagem, que deverá incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados, bem como as reflexões do aluno sobre as suas produções. Como instrumento de avaliação e regulação, o portfolio verifica a evolução do aluno (…). (p.26)

 No que respeita o método de avaliação utilizado no decorrer do módulo descrito, optámos por utilizar vários instrumentos de avaliação, nomeadamente fichas de trabalho, questionários orais, trabalhos de pesquisa, trabalho de grupo, exercícios de expressão escrita, partilha de textos e, obviamente, tirámos partido da observação directa para, de modo mais imediato, responder prontamente a solicitações dos alunos e/ou necessidade de adaptar qualquer estratégia planeada. Fornecer ao aluno feedback do seu desempenho, fomentar auto-avaliação e tirar partido da avaliação formativa são elementos que consideramos essenciais em todo o processo de aquisição de competências.

 Estes aspectos são também apontados por Fernandes (2006) como elementos integrantes da avaliação formativa, a qual caracteriza como “(…) uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.” (p.23) Este autor apresenta-nos, ainda, o conceito de *avaliação formativa alternativa* que se caracteriza por dois importantes factos

a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos(…) b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas (…). (p.25-26)

 Julgamos que o importante a reter é que o processo de avaliação deve centrar-se no aluno e na sua aprendizagem, logo o professor deve trabalhar no sentido de adaptar as suas estratégias, o seu método, ao grande objectivo que é a aquisição de competências pelo aluno. Todo o processo fica comprometido se um dos intervenientes adoptar uma postura passiva e decidir não participar no processo pois a falta de feedback, de informação, impede o outro de melhorar o seu trabalho.

* + 1. **Avaliação do Módulo**

Na sequência das reflexões apresentadas no ponto anterior, pretendemos agora reflectir sobre as nossas opções concretas para a avaliação das aprendizagens realizadas no Módulo 15.

Consideramos que ao aluno deve ser atribuído um papel central em todo o processo de aprendizagem, enquanto ao professor caberá construir, propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e orientar o aluno, para que este evolua. Desta forma, entendemos que a avaliação inclui todas as actividades, desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos, que forneçam informação a ser usada como feedback para modificar as actividades de ensino e de aprendizagem, consequentemente, no desenvolvimento do módulo descrito, privilegiámos a avaliação formativa em detrimento da sumativa.

Acreditamos, pois, que é essencial que o aluno se sinta envolvido no seu próprio processo de avaliação e perceba que todo o trabalho que desenvolve, desde a sua participação e atitude em sala de aula até ao momento do teste de avaliação, é tido em conta no momento de avaliar. Neste sentido, desenvolvemos um portefólio individual constituído por todos os trabalhos elaborados pelo aluno, devidamente corrigidos, anotados e classificados; esta estratégia permitiu que cada elemento da turma, ao longo do seu processo de aprendizagem, reflectisse, realizasse a sua auto-avaliação e utilizasse, de forma crítica, o feedback do professor de modo a melhorar posteriores trabalhos. Foram utilizadas, também, grelhas de observação (Anexo 2) que, no final, permitiram ao professor visualizar todo o percurso do aluno ao longo do módulo e verificar a sua evolução.

A avaliação sumativa materializou-se no teste de avaliação (Anexo3), realizado na última aula do módulo. O teste foi elaborado em conformidade com as fichas de trabalho que a turma realizou durante as aulas, desta forma procurámos que o aluno não se sentisse constrangido e entendesse o teste apenas como mais um elemento para a sua avaliação.

**IV- Participação na escola**

O Externato António Sérgio é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, situado em Beringel, que, presentemente, se dedica ao ensino do 2º e 3º ciclos, no que concerne o ensino regular, e oferece também a possibilidade de frequência do Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, no âmbito dos CEF. Está inserida numa vila muito rural, é uma escola pequena e que mantém uma relação bastante próxima com a comunidade em que se insere, aspecto que se confirma através das diversas actividades desenvolvidas anualmente que se dirigem à comunidade extra-escolar, por exemplo a realização de uma feira no jardim situado em frente à escola.

O facto de se trabalhar numa escola mais pequena aproxima toda a comunidade escolar, os funcionários não são muitos, a maior parte dos docentes está a tempo inteiro na escola e, como o espaço físico também limita o número de alunos, as turmas também são poucas e mais pequenas, relativamente a uma escola pública. Todo este ambiente favorece, obviamente, uma prática pedagógica mais envolvente, o professor conhece todos os seus alunos pessoalmente, nalguns casos até os seus familiares, está mais atento e reconhece com maior facilidade sinais que possam indicar que algo não está bem com o aluno, geralmente acompanha o percurso escolar das crianças desde o 5º até ao 9º ano, todos estes factores contribuem muitíssimo para que sejamos uma escola com elevado sucesso escolar.

O nosso percurso neste estabelecimento de ensino iniciou-se há sete anos quando contratados para fazer a substituição de uma colega que se encontrava de licença de maternidade, após a substituição voltámos a ser contactados no ano lectivo seguinte e leccionamos, desde essa altura, nesta escola. Uma vez que a nossa formação é na área das línguas, Francês e Português, são as disciplinas com maior representação no horário, porém, temos ainda ministrado Área de Projecto e Estudo Acompanhado.

Há quatro anos, sentiu-se a necessidade de repensar a oferta educativa pois verificou-se que os alunos, a partir sobretudo do 8ºano, manifestavam grande interesse pela vertente profissional. A escola está inserida, como se disse, numa pequena vila rural e uma grande parte dos nossos alunos chega-nos das aldeias circundantes, são jovens com experiências muito pobres a nível cultural, pertencem a famílias com baixos rendimentos económicos, com baixa escolaridade e que são, na generalidade, constituídas por trabalhadores rurais. Estas características condicionam o percurso das crianças que cedo se desinteressam da escola e começam sentir-se atraídas para outras experiências, por exemplo porque são chamados a ajudar os familiares no trabalho do campo durante as férias escolares.

Esteve (1991) alerta-nos exactamente para essa realidade afirmando que “Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.” (p.96) Também a LBSE nos recorda que “ O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Posto isto, a direcção da escola entendeu que chegara o momento de apresentar uma proposta que cumprisse dois propósitos: primeiro ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, tentando minimizar assim o insucesso escolar e prevenir eventuais casos de abandono escolar; por outro lado, abrir o leque de oferta e chegar a novos alunos, ganhar novo público.

O desafio de pertencer à equipa pedagógica responsável pelo “lançamento” deste projecto foi muito entusiasmante porque exigia a actualização de conhecimentos relacionados com o sistema educativo, nomeadamente estudar a legislação que dera origem à criação dos CEF e, simultaneamente, oferecer-nos-ia a possibilidade de trabalhar com um novo programa, muito distinto daquele que seguíamos até então.

Leccionar a disciplina de Português no curso CEF associou-se, assim, a outras funções que já desempenhávamos na escola, como docente e como responsável pelo grupo de Francês.

 Foi sempre nossa preocupação, dentro do que o contexto nos permitia, desempenhar funções diversificadas, na medida em que consideramos que cada nova experiência é um desafio e, consequentemente, uma oportunidade de crescimento enquanto profissional.

**V. Desenvolvimento profissional**

É nosso entendimento que o desenvolvimento profissional ou, por outras palavras, a capacidade do professor para agir no contexto em que está integrado é um processo que envolve imensas etapas e que, por isso mesmo, está sempre incompleto; para ser capaz de responder aos desafios que diariamente são colocados à escola, seja a nível tecnológico, científico ou mesmo social, o professor tem de estar sempre a aprender.

O desenvolvimento profissional alimenta-se de actividades, participação em projectos, troca de experiências, leituras, reflexões e, obviamente, formação, que se quer inicial, contínua e especializada. Neste sentido a formação inicial será aquela que o professor possui no início da carreira e que advém da sua experiência e actividade académica; a formação contínua resulta do reconhecimento, por parte do próprio professor, da necessidade de reflectir acerca da sua prática e actualizar os seus conhecimentos. A formação especializada, indiscutivelmente fundamental, corresponde à formação realizada no âmbito da área de especialidade que, no nosso caso particular, equivale ao ensino da Língua Portuguesa.

O desenvolvimento profissional de cada professor deverá ser da sua inteira responsabilidade, isto é, cabe-lhe a si investir na sua profissão, definir metas para o seu progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, em resumo, é da sua responsabilidade a adopção de uma atitude proactiva e positiva face ao futuro, pois só assim conseguirá, efectivamente, progredir. Posto isto, consideramos que o desenvolvimento profissional é inseparável do conhecimento a vários níveis, nomeadamente o conhecimento da Língua Portuguesa, conhecimento do currículo a desenvolver, conhecimento dos alunos e autoconhecimento.

No nosso caso particular, e com base na reflexão e análise que gostamos de fazer amiúde da nossa prática lectiva, procuramos sempre oportunidades de formação que nos permitam crescer enquanto profissionais e nos aproximem de outras áreas do saber, nos alarguem os horizontes. Por exemplo, se, actualmente, as tecnologias de informação desempenham um papel importantíssimo na vida da maior parte dos nossos alunos é imprescindível que o professor seja capaz de utilizá-las com facilidade e as coloque, sempre que possível, ao seu serviço e, neste sentido, frequentámos duas acções de formação, a saber: *A Utilização das TIC em contexto sala de aula* e *Utilização de quadros interactivos na sala de aula*.

A nível da Língua Portuguesa procurámos actualizar os nossos conhecimentos através da participação nas seguintes acções: *Como motivar os alunos para a leitura*, *Nova Terminologia da Gramática Portuguesa*, *Novos Programas de Português*, *O Novo Acordo Ortográfico*.

A leitura atenta da realidade que vivemos actualmente fez-nos perceber que voltar à universidade e frequentar uma segunda licenciatura representaria não só um grande desafio, mas também uma valiosa oportunidade de actualização de conhecimentos e de aprendizagem. A opção pela licenciatura de *Línguas, Literaturas e Culturas – variante de Português e Espanhol* baseou-se não só na necessidade que existe de profissionais qualificados para ensino e tradução de língua espanhola, mas também por considerarmos que a aprendizagem de uma nova língua constitui sempre uma oportunidade incrível de desenvolvimento intelectual e cultural.

Considerando que, como já dissemos em momentos anteriores, a formação do professor é sempre um processo incompleto pareceu-nos oportuno e enriquecedor, terminada a licenciatura, prosseguirmos e ingressarmos no mestrado. Mais uma vez esta opção resultou da leitura da realidade pois, como se sabe, para leccionar a língua espanhola é necessário ser profissionalizado, mas também porque nos pareceu que este passo significaria mais um desafio em termos de aprendizagem e, simultaneamente, uma oportunidade fundamental para recuperar, sobretudo, hábitos de prática reflexiva. O presente relatório é, pois, exemplo dessa mesma reflexão e aprendizagem.

**VI – Considerações Finais**

A escola e a prática pedagógica que nela desenvolvermos assenta na noção de que cada aluno tem particularidades e que, apesar de não ser possível fazer um ensino individualizado, há que ter sempre em atenção as caracteríscticas específicas de cada um e preparar, planificar o nosso trabalho sempre em função do grupo que temos pela frente, não generalizar, não ter receio de apostar em novos materiais, novas estratégias, inovar e levar mais além as nossas turmas.

A escola de hoje, assim como a reflexão sobre a nossa prática enquanto educadores, não pode nunca dissociar-se do aspecto social, económico e político, uma vez que todas estas estruturas deverão ser tidas em conta aquando da tomada de decisões que se pretende que contribuam para a integração plena dos nossos alunos na sociedade. A educação é um dos pilares de qualquer sociedade, pelo que a falta dela resulta numa forma de exclusão social. A função do professor encerra em si uma importância extrema, é da sua responsabilidade fornecer aos alunos, futuros agentes na sociedade, as ferramentas necessárias para que possam vingar e crescer como pessoas e como profissionais.

No presente trabalho, procurou mostrar-se que ser professor é ser capaz de transformar a realidade através do trabalho que se faz nas escolas e, quanto mais ténue for a linha que separa a escola da sociedade em que essa se insere, quanto maior for o conhecimento que o professor tem dos seus alunos, maior será o sucesso de todo o processo de aprendizagem e mais harmoniosa será a saída da escola para a integração na sociedade.

A prática pedagógica aqui descrita incide sobre o desenvolvimento de um módulo da disciplina de Português num CEF e é de extrema importância ter presente que estes cursos representam, muitas vezes, a derradeira oportunidade para alguns alunos, consequentemente é fundamental que o professor invista bastante nestas turmas e consiga perceber o grande desafio que é para si, enquanto profissional, trabalhar com grupos que não admitem rotina, não compactuam com estratégias antiquadas e não respondem a estímulos inadequados.

Este documento, a nível pessoal, representa, também, uma oportunidade de autoformação e reflexão acerca da prática lectiva desenvolvida até ao momento.

**VII – Referências bibliográficas**

Arroteia, J. C. (1991)*, Análise Social da Educação.* Leiria*:* Roble Edições.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: ASA

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Autor

Despacho Conjunto nº453/2004 de 27 de Julho. *Diário da República* *nº 175/04* – II Série. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Direcção-Geral de Formação Vocacional. (2005). *Programa Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Língua Portuguesa/Português*.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa

 (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº19, pp.21-50.

Fernandes, D. (2007). A avaliação tem limites. *A Página da Educação, nº170,ano 16, p.35*.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, nº3, v.33, pp.581-600.

Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação, nº185, série II, p.84*.

Fernandes, D. (2009). A importância de ensinar. *A Página da Educação, nº186,série II*.

Fernandes, P., Leite, C. (2002), *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições Asa.

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República* *nº237/86* – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Pelizzari, A., Kriegl, M. C., Baron, M. P., Finck, N. T. L., Dorocinski, S. I., Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, nº1, v.2, pp.37-42.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação –* *Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2007). O Director de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, nº1, pp1-16.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº34, v.12, pp. 94-103.

Tedesco, J. C. (2000) *O novo pacto educativo* (J. C. Eufrásio, Trad.) (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vallejo, P. M. (1979) *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Verdasca, J. L. C. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, nº1, pp 1-43.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

**VIII – Anexos**

**Anexo 1** – Planificação do *Módulo 15 : Textos de teatro*

**Anexo 2** – Grelhas de observação

**Anexo 3** – Teste de avaliação

**Anexo 1**

**Planificação do Módulo 15 – *Textos de teatro***

*Externato António Sérgio – Beringel*

*Ano lectivo 2009/2010*

**











**Anexo 2**

**Grelha de observação directa**

|  |  |
| --- | --- |
| LogoEx | Externato António Sérgio – Beringel**CEF – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos****Ano lectivo 2009/10** |
| **GRELHA DE OBSERVAÇÃO**Aluno(a) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
|  ***Semana de 14 a 18 de Setembro*** |
| **Competências** | **Aspectos a observar** | **Aula 1**  | **Aula 2** |
| **Assiduidade** | 1. Esteve presente na aula.
2. Faltou à aula.
 |  |  |
| **Pontualidade** | 1. Foi pontual.
2. Chegou atrasado, mas menos de 10 min.
3. Chegou mais de 10 minutos atrasado(a).
 |  |  |
| **Comportamento** | 1. Respeita as normas de funcionamento \* da sala de aula.
2. Não respeita algumas das normas de funcionamento da sala de aula.
3. Não respeita as normas de funcionamento da sala de aula.

*Aspectos a considerar: interesse, postura, conversas paralelas, empenho e participação nas tarefas, respeito pelos colegas, respeito pelo professor.* |  |  |
| **Participação** | 1. Participa amiúde, na sua vez e oportunamente.
2. Participa ocasionalmente.
3. Participa somente quando solicitado pelo professor.
4. Quando solicitado, recusa participar.
5. Participa incorrectamente: fora de contexto ou fora de vez, sem respeitar a participação do colega.
6. Não participa.
 |  |  |
| **Cooperação** | 1. Apoia os colegas e tenta, em conjunto, superar dificuldades.
2. Não dificulta o trabalho dos colegas, contudo apoia apenas ocasionalmente os colegas.
3. Recusa cooperar com os colegas.
 |  |  |
| **Empenho** | 1. Realiza as tarefas propostas.
2. Realiza apenas uma parte das tarefas.
3. Realiza apenas parte das tarefas e após insistência do professor.
4. Não realiza as tarefas.
 |  |  |
| **Autonomia** | 1. Resolve as tarefas autonomamente.
2. Resolve as tarefas autonomamente, mas demonstra alguma insegurança pois solicita a presença do professor no final da tarefa.
3. Solicita a ajuda do professor ocasionalmente.
4. Solicita constantemente a ajuda do professor.
5. Solicita constantemente a ajuda do professor com o objectivo claro de lhe serem resolvidas as tarefas.
 |  |  |

Observações: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Anexo 3**

**Teste de avaliação**

|  |  |
| --- | --- |
| LogoEx | Externato António Sérgio – Beringel**CEF – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos****Ano lectivo 2009/10** |
| **TESTE DE AVALIAÇÃO****Módulo 15: *Textos de teatro***Nome: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Classificação: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Encarregado de educação: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Observações: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

I

1. Recorda o *Auto da Barca do Inferno* e lê atentamente os textos que se seguem.

**TEXTO A**

Tanto que Brízida Vaz se embarcou, veio um Judeu, com um bode às costas; e, chegando ao batel dos danados, diz:

JUDEU
Que vai cá? Hou marinheiro!

e mais se vos pagará.

Por vida do Semifará

que me passeis o cabrão!

Querês mais outro testão?

DIABO
Nenhum bode há-de vir cá.

JUDEU
Porque nom irá o judeu

onde vai Brísida Vaz?

Ao senhor meirinho apraz?

Senhor meirinho, irei eu?

DIABO
E ò fidalgo, quem lhe deu...

JUDEU
O mando, dizês, do batel?

Corregedor, coronel,

castigai este sandeu!

Azará, pedra miúda,

lodo, chanto, fogo, lenha,

caganeira que te venha!

Má corrença que te acuda!

Par el Deu, que te sacuda

co'a beca nos focinhos!

Fazes burla dos meirinhos?

Dize, filho da cornuda!

PARVO
Furtaste a chiba cabrão?

Parecês-me vós a mim

gafanhoto d'Almeirim

chacinado em um seirão.

DIABO

Judeu, lá te passarão,

porque vão mais despejados.

PARVO
E ele mijou nos finados

n'ergueja de São Gião!

DIABO
Oh! que má-hora vieste!...

JUDEU
Cuj'é esta barca que preste?

DIABO
Esta barca é do barqueiro.

JUDEU
Passai-me por meu dinheiro.

DIABO

E o bode há cá de vir?

JUDEU
Pois também o bode há-de ir.

DIABO
Que escusado passageiro!

JUDEU
Sem bode, como irei lá?

DIABO
Nem eu nom passo cabrões.

JUDEU
Eis aqui quatro testões

E comia a carne da panela

no dia de Nosso Senhor!

E aperta o salvador,

e mija na caravela!

DIABO

Sus, sus! Dêmos à vela!

Vós, Judeu, irês à toa,

que sois mui ruim pessoa.

Levai o cabrão na trela!

**TEXTO B**

Vem um homem que morreo enforcado, e, chegando ao batel dos mal-aventurados, disse o Arrais, tanto que chegou:

DIABO
Venhais embora, enforcado!

que fora ele o enforcado;

e que fosse Deos louvado

que em bo'hora eu cá nacera;

e que o Senhor m'escolhera;

e por bem vi beleguins.

E com isto mil latins,

mui lindos, feitos de cera.

E, no passo derradeiro,

me disse nos meus ouvidos

que o lugar dos escolhidos

era a forca e o Limoeiro;

nem guardião do moesteiro

nom tinha tão santa gente

como Afonso Valente,

que é agora carcereiro.

DIABO
Dava-te consolação

isso, ou algum esforço?

ENFORCADO

Com o baraço no pescoço

mui mal presta a pregação... E

Que diz lá Garcia Moniz?

ENFORCADO

Eu te direi que ele diz:

que fui bem-aventurado

em morrer dependurado

como o tordo na buiz,

e diz que os feitos que eu fiz

me fazem canonizado.

DIABO
Entra cá, governarás

atá as portas do Inferno.

ENFORCADO

Nom é'ssa a nau que eu governo.

DIABO

Mando-t'eu que aqui irás.

ENFORCADO

Oh! nom praza a Barrabás!

Se Garcia Moniz diz

ele leva a devação

que há-de tornar a jentar...

se o que disse tomaras,

certo é que te salvaras.

Não o quiseste tomar...

- Alto! Todos a tirar,

que está em seco o batel!

- Saí vós, Frei Babriel!

Ajudai ali a botar!

Mas quem há-de estar no ar

avorrece-lh’o o sermão.

 DIABO

Entra, entra no batel,

que ao Inferno hás-de ir!

que os que morrem como eu fiz

são livres de Satanás...

E disse que a Deos prouvera

ENFORCADO

O Moniz há-de mentir?

Disse-me que com São Miguel

jentaria pão e mel

tanto que fosse enforcado.

Ora, já passei meu fado,

e já feito é o burel.

Agora não sei que é isso.

Não me falou em ribeira,

nem barqueiro, nem barqueira,

senão - logo ò Paraíso.

Isto muito em seu siso.

E era santo o meu baraço...

Eu não sei que aqui faço:

que é desta glória emproviso?

DIABO

Falou-te no Purgatório?

ENFORCADO

Disse que era o Limoeiro,

e ora por ele o salteiro,

e o pregão vitatório;

e que era mui notório

que aqueles deciprinados

eram horas dos finados

e missas de São Gregório.

DIABO

Quero-te desenganar:

1. Escolhe um dos textos e preenche o quadro que se segue.

|  |  |
| --- | --- |
| **⮚ Símbolos cénicos e seu simbolismo** |  |
| **⮚ Percurso cénico** |  |
| **⮚ Caracterização da personagem** |  |
| **⮚ Argumentos de acusação** |  |
| **⮚Argumentos de defesa** |  |
| **⮚ Crítica** |  |

II

1. Atenta na cena do *Judeu* e retira exemplos de:
2. Frase do tipo exclamativo;
3. Frase do tipo interrogativo;
4. Frase do tipo declarativo;
5. Frase do tipo imperativo.
6. Atenta na cena do *Enforcado* e identifica o recurso expressivo presente nos versos que a seguir se transcrevem, bem como o seu valor expressivo:

“em morrer dependurado/como o tordo na buiz”

1. Faz o levantamento dos tempos verbais presentes na primeira fala do *Enforcado* e justifica do seu emprego.

III

Num texto claro e organizado (entre 150-170 palavras) reflecte acerca da obra de Gil Vicente. Deves mencionar o tema, o modo como é desenvolvido, a intenção crítica do autor e referir se este conseguiu ou não cumprir os seus objectivos.