



Sandra Isabel Bonito Machado

A Didática do *Auto da Barca do Inferno*

Relatório de Mestrado em Literatura Portuguesa Investigação e Ensino, na área de Literatura Portuguesa, orientada pelo Doutor José Augusto Cardoso Bernardes, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação que expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao Doutor José Augusto Cardoso Bernardes, pela valiosa orientação deste trabalho, pela sua constante disponibilidade, pelos seus sempre sensatos conselhos e pelo apoio constante demonstrado ao longo dos anos de trabalho conjunto.

Ao Doutor Albano António Cabral Figueiredo pelo apoio prestado e por toda a sua disponibilidade e apoio na resolução de problemas.

Aos colegas, docentes de várias escolas, que colaboraram no preenchimento dos inquéritos que me permitiram levar a cabo o estudo apresentado.

À minha amiga, muito especial, Anabela, que me levou a inscrever neste Mestrado e que me apoiou em todas as horas, dando-me conselhos, incentivando-me e auxiliando-me nalgumas tarefas mais morosas.

Por último, mas em primeiro lugar, ao meu marido e às minhas filhas, pela paciência infinita, pelo ânimo que sempre me tentaram inculcar e pelo tempo que tiveram de prescindir para que eu pudesse levar a cabo a elaboração deste relatório.

RESUMO

O presente trabalho surgiu como resultado da reflexão, enquanto docente de Língua Portuguesa, sobre as práticas pedagógicas necessárias para captar a atenção e despertar o interesse dos alunos pela disciplina em causa e as dificuldades sentidas na leção dos conteúdos programáticos.

A falta de interesse dos alunos pela Língua Portuguesa e principalmente pela leitura, a dificuldade em motivar os alunos para os textos contemplados no programa, principalmente os clássicos, como o “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente, é tema de reflexão na primeira parte deste trabalho.

Numa segunda parte, faz-se a apresentação do estudo sobre o tratamento pedagógico a que é submetido o “Auto da Barca do Inferno” atualmente, com base em 25 inquéritos feitos a professores de Língua Portuguesa a lecionar em diferentes escolas. São apresentados os resultados e a análise dos mesmos a par de algumas sugestões de procedimento didático.

Na última parte, apresenta-se uma das possíveis estratégias pedagógicas para “o ensino novo de um texto velho” Ou seja, ensinar o “Auto da Barca do Inferno” usando uma Webquest. Apresenta-se e explicita-se o conteúdo da Webquest como recurso pedagógico.

Conclui-se com uma apreciação global do estudo e reitera-se a importância deste domínio.

Palavras-chave: Literatura, práticas pedagógicas, alunos, Gil Vicente, Webquest

ABSTRACT

This work arose as a result of reflection, as a teacher of Portuguese, about the pedagogical practices needed to capture the attention and awake the interest of students to the subject concerned and the difficulties experienced in teaching the syllabus.

The lack of students' interest in Portuguese and mainly for reading, the difficulty in motivating students for texts included in the curriculum, especially the classics, like "Auto da Barca do Inferno" Gil Vicente, is the subject of reflection in the first part of this work.

In the second part, there is the presentation of the study on the pedagogical treatment subjected to "Auto da Barca do Inferno" currently, based on 25 surveys made to Portuguese teachers who teach in different schools. It presents the results and their analysis together with some suggestions for instructional procedure.

The last section presents one possible pedagogical strategies for " a new teaching of an old text" That is, teach the "Auto da Barca do Inferno" using a Webquest. The presentation and explains the contents of the WebQuest as a teaching resource is presented and explained..

It concludes with an overall assessment of the study and reiterates the importance of this domain.

Keywords: Literature, teaching practices, students, Gil Vicente, Webquest

Um professor tem de aprender o que ensina, claro, para isso tem a sua formação académica, mas não se julgue que não é necessário aprender-se a ser um. Isso só se aprende na prática, com o tempo, no dia-a-dia, em contacto com os alunos, refletindo, avaliando, adaptando... Um professor tem de aprender todos os dias na prática e com a prática. É um aprendente que ensina.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - ENSINAR LITERATURA	6
ENSINAR LITERATURA ATUALMENTE	7
LER/ENSINAR GIL VICENTE NO SÉC.XXI	11
O INÍCIO DO PERCURSO	13
ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA/ GIL VICENTE - PELA PRIMEIRA VEZ	14
CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E RELEXÃO SOBRE OS RESULTADOS	16
ENSINAR O AUTO DA BARCA DO INFERNO HOJE	17
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DA WEBQUEST- “UMA VIAGEM NA BARCA DE GIL VICENTE”	27
O ENSINO “NOVO” DE UM TEXTO “VELHO”	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
ANEXOS	39
ANEXO 1	40
ANEXO 2	42
ANEXO 3	45
ANEXO 4	47
ANEXO 5	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
BIBLIOGRAFIA ATIVA	54
BIBLIOGRAFIA PASSIVA 1	54
BIBLIOGRAFIA PASSIVA 2	56

CAPÍTULO I

ENSINAR LITERATURA

ENSINAR LITERATURA ATUALMENTE

Como professora de Português, mais concretamente de Língua Portuguesa, uma vez que leciono essencialmente 3º ciclo,¹ debati-me, ao longo dos anos, com o mal comum a todos os docentes e, em especial, aos docentes de Língua Portuguesa: a falta de interesse dos alunos pelas matérias escolares, principalmente por aquelas que eles não consideram ter utilidade ou rendibilidade imediata.

O caso do ensinoda Literatura Portuguesa está sobejamente diagnosticado como um caso de “doença grave”, em que o “paciente” está “moribundo” no nosso sistema de ensino. Senão vejamos o decréscimo acentuado dos conteúdos literários nos Programas, quer do Ensino Básico quer do Ensino Secundário, principalmente neste. A Literatura é relegada para segundo plano em favor do chamado “texto utilitário”. Mesmo quando se estuda um texto literário, este é reduzido à sua função comunicacional e utilitária, uma vez que, na nossa sociedade, tudo tem que ser funcional e revelar utilidade prática².

A Escola não pode dissociar-se do que se passa na sociedade.

¹ Embora nos anos em que lecionei no ensino secundário as características dos alunos se mantivessem, tal como refere Cardoso Bernardes, constatamos que quer no Básico, quer no Secundário “os alunos de hoje são bastante diferentes, em termos de proveniência social, de expectativas e de necessidades, sempre prontos a questionar a necessidade do que aprendem sobretudo. BERNARDES, José Augusto Cardoso,” *História Literária e Ensino da Literatura*”, p. 27

² A Literatura não é apenas um caso de Língua, é algo muito mais profundo, implicando um conjunto de saberes e capacidades postos em prática. Tal como afirma Cardoso Bernardes, em nota de rodapé, «a Literatura não é apenas um facto de língua, comparável a outros e, nessa medida, requer uma atitude hermenêutica que tenha em conta a sua natureza policodificada, envolvendo vertentes de carácter histórico-cultural, retórico e simbólico». BERNARDES, José Augusto Cardoso, “*Cultura Literária e Formação de Professores*”, Centro de Literatura Portuguesa/ Universidade de Coimbra, p. 3.

Hoje em dia, privilegia-se o estudo da Língua em detrimento do estudo da Literatura, claramente por influência do modelo de cidadão que se defende sempre, o mais apto possível para assumir o seu “papel” na sociedade.

Nestas circunstâncias, a Escola centra-se na aquisição de “competências” que visam formar cidadãos “competentes” e “ativos”. Mais do que um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos (saberes consolidados), a Escola visa desenvolver competências de “saber ser” e “saber fazer”. A Literatura e as Humanidades aparecem, sob este ponto de vista, desvalorizadas – não são, desde logo, encaradas como ciência - não são consideradas importantes o suficiente para justificarem, em si mesmas, um grande esforço de aprendizagem.

Tal como defende Cardoso Bernardes, também considero que não se deve assumir uma posição nostálgica (como alguns defendem), uma posição revivalista, defendendo o regresso ao passado. Mas, também não há que desistir perante a mudança em questão. A mudança é, a meu ver, benéfica, há que tirar partido dela. Não podemos ficar agarrados ao passado e dizer: “Antes é que era bom!”, “ Antigamente é que os alunos escreviam e liam bem!” “Hoje, os alunos não sabem nada nem querem saber!” e desistir perante as dificuldades com que nos deparamos.

Passou o tempo em que a Literatura se impunha por si mesma. É, portanto, necessário justificá-la, tornar evidente a sua utilidade (combater a noção de que a leitura literária só serve como “puro gozo”), uma vez que para os nossos alunos, hoje, tudo se resume à função prática das coisas, havendo sempre o questionar da utilidade de aprender algo.

Neste espírito, a literatura acaba sendo relegada para um segundo plano, pelas dificuldades inerentes ao seu ensino. Refiro-me, sobretudo, aos textos antigos, que não atraem os alunos. Estes, por sua vez, passam a perceber erroneamente a literatura como uma

atividade “aborrecida”, totalmente desvinculada de seu mundo e de seus interesses. Apesar das dificuldades, o professor não pode simplesmente ignorar conteúdos fundamentais na formação do aluno, tanto no plano do conhecimento como na sua conseqüente humanização. Cabe assim procurar alternativas para tornar este ensino mais atraente, e não simplesmente desistir de realizá-lo.

A Escola de hoje e os alunos de hoje são exigentes, pois vivem a era da globalização, da diversidade, do multiculturalismo, da cidadania. Como fazer o Português / a Literatura ir ao encontro destas novas exigências? Como combater os preconceitos de que são alvo as Humanidades em geral e lutar contra a tão famosa crise que as afeta?

A solução passa por cativar os alunos, por ter capacidade de adaptação aos novos tempos e cenários sociais e culturais em que se enquadram os nossos alunos e justificar a utilidade da Literatura e do ensino da Língua. Designadamente há que ir buscar ao passado da História Literária, do Estruturalismo, da Retórica, da Teoria da Literatura, etc., o que realmente interessa para rentabilizar as nossas práticas letivas. Devemos valorizar, recuperar práticas de leitura, ensinar os nossos alunos a compreender, interpretar, decifrar os textos que têm à sua frente; desenvolver a sua capacidade de questionar, de construir a partir de um texto.

Em suma, é preciso repensar o que se pode fazer com os textos literários no sentido de desenvolver e ir ao encontro das novas competências de comunicação e de sensibilidade estético-literária. Em conclusão, devemos empreender “esforços acrescidos de ajustamento” à realidade para salvar “o paciente” que está moribundo, não morto.

É na Escola que se deve travar a luta de recuperação do gosto pela Literatura e impor de dentro do sistema de ensino essa “moda” para a sociedade, não o contrário. O “marketing” tem de ser feito pelos agentes educativos, pelos professores mediadores entre os alunos e o texto literário. Na nossa sociedade, é à Escola que cabe a tarefa de ensinar a ler,

neste caso, ensinar a gostar de ler textos literários antigos e modernos³. É tarefa da instituição escolar, que funciona como geradora desse apreço pela Literatura, que, por vezes, perdura para a vida. Assim, cabe à Escola e aos professores criar metodologias a fim de despertar nos discentes o gosto pela leitura, levando-os ao aprimoramento das suas capacidades de decifração dos livros e do mundo.

Ao trabalhar um texto literário, o professor deve orientar os alunos para um conjunto de potencialidades e não apenas para a sua configuração formal. Pode deter-se, desde logo, na sua dimensão ideológica, tantas vezes desprezada em nome de preconceitos e riscos mais imaginários do que reais. Deve depois trabalhar a capacidade crítica tendo em vista os seus efeitos no plano da transformação social. A literatura, como texto plurissignificativo que é, exprime diversas interpretações, bem como várias funções, sendo uma delas desenvolver o lado crítico dos alunos, para que os mesmos aprendam a expor suas opiniões e a argumentar, tornando-se capazes de desempenhar um papel crítico e autónomo diante dos textos literários.

Como agente nesse processo educativo e porque acredito no potencial formativo da Literatura na construção de cidadãos menos incompletos, detentores de memória cultural e linguística e estética. Cabe-me começar a pensar em formas de pôr em prática a recuperação do gosto literário dos nossos alunos, cabe-me, enfim, encontrar objetivos e práticas letivas mais ajustadas aos meus alunos e às exigências atuais. É esse o principal objetivo do trabalho que agora proponho desenvolver em torno do ensino de Gil Vicente.

³ Cardoso Bernardes vaticina: “se a Literatura não for cultivada na Escola, de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá para se desvanecer: primeiro enquanto atividade viva e, logo depois, enquanto base patrimonial e identitária”. BERNARDES, José Augusto Cardoso, “Cultura Literária e Formação de Professores”, Centro de Literatura Portuguesa/ Universidade de Coimbra, p. 4.

LER/ENSINAR GIL VICENTE NO SÉC.XXI

Atendendo à falta de interesse dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa no geral e principalmente pela Literatura Portuguesa, colocaram-se-me, ao longo dos anos, algumas dificuldades em encontrar formas apelativas e criativas de lecionação das obras literárias propostas no Programa de 3º Ciclo para o 9º ano de escolaridade: o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, *Os Lusíadas* de Luís de Camões e alguns contos de autor.

Sabemos que temos que fazer um esforço grande, os que amam a Literatura e se preocupam com o estado de menosprezo em que se encontra, para a reabilitar no sistema de ensino em primeiro lugar e na sociedade, por inerência, pois sabemos que um é o reflexo da outra, não sendo possível dissociar a Escola do que se passa na sociedade. Há que atualizar e adaptar os métodos de ensino para fazer face à “crise” que afeta os estudos humanísticos no geral e a Literatura, em particular, há que provar a sua validade e utilidade.

Ora, foi precisamente o que senti: necessidade de provar aos meus alunos a utilidade e validade dos textos literários que tinham que estudar; necessidade de justificar o que faço como professora de Português. Mais difícil se revelou a tarefa com o estudo de autores “antigos”(Gil Vicente e Camões, sobretudo), que escrevem de uma forma que os alunos entendem menos e sobre temas e valores que já pouco ou nada representam para eles. Devo reconhecer que o processo de cativar o seu interesse para estes textos e autores se tornou uma “batalha” cada ano mais difícil de travar com motivação e expectativas de sucesso.

Face ao quadro descrito, pretendo apresentar uma reflexão sobre várias leituras/abordagens de Gil Vicente, mais propriamente do *Auto da Barca do Inferno*, que utilizei ao longo dos anos destinadas a alunos e épocas diferentes. Ou seja, é meu intuito

apresentar a forma como comecei por lecionar a referida obra e como fui evoluindo ao longo da minha carreira: como se alteraram métodos, estratégias, materiais utilizados.

Apresentarei também um estudo que realizei, baseado em inquéritos feitos a 25 colegas, no qual procurei inventariar as práticas pedagógicas usadas na leção do *Auto da Barca do Inferno*, reavaliando-as à luz dos novos princípios que norteiam as orientações mais modernas dos estudos vicentinos e retirar conclusões dessa reavaliação em termos de conteúdos e estratégias letivas.

O INÍCIO DO PERCURSO

Após ter terminado o meu percurso académico, em 1994, ou seja, há quase 20 anos atrás, iniciei o meu percurso profissional. Não digo “carreira” uma vez que, infelizmente, após todos estes anos, continuo a ser uma mera professora contratada. Esta situação desgostante e anómala deve-se a contingências da vida, a escolhas feitas, enfim... professora contratada, mas PROFESSORA! Apesar de todas as vicissitudes, quero declarar que continuo a sentir muito orgulho da minha escolha e que esse orgulho não é sequer tocado pelos tempos inóspitos que nos últimos anos se foram instalando.

O meu sonho de menina tornou-se realidade: após anos de trabalho, estudo, preparação, aí estava eu à frente de uma turma. Eu era a professora. Seria capaz de levar a cabo a missão? Estaria realmente preparada? Como fazer? Tinha aprendido na Faculdade a ser professora? Como reagir perante os alunos? O que ensinar? Onde ir buscar ajuda? – Tantas perguntas na minha cabeça...

Terminei a minha licenciatura em 1994 e logo de seguida, passados uns meses, aí estava eu na Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra, como professora de Inglês, pois naquela época era muito mais fácil ser colocada no grupo de Inglês, em que havia mais vagas. Só comecei a lecionar Português quatro anos mais tarde aquando do meu estágio profissional.

Embora tenha lecionado apenas Inglês, ao longo desse quadriénio, a verdade é que a experiência me permitiu adquirir à vontade, segurança científica e pedagógica e maior autonomia na preparação e leção dos conteúdos. Concluo, hoje, que se aprende primeiro a ser professora e só depois (convém que não muito depois) se aprende a ser professora numa determinada especialidade.

ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA/ GIL VICENTE

PELA PRIMEIRA VEZ

A minha especialização no ensino da Língua Portuguesa começou no ano de estágio, no ano letivo de 1999/2000, aquando da realização do meu estágio profissional, na escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra.

Tal como já referi, o à vontade e segurança adquiridos nos quatro anos de lecionação que precederam a realização deste estágio refletiram-se na forma de preparação dos conteúdos e na sua lecionação. Contudo, há que adquirir segurança científica e pedagógica, há que testar métodos, estratégias, materiais. Sendo necessário um ajuste constante, uma adaptação daquilo que se pretende ensinar, da forma de ensinar (métodos estratégias, materiais) ao público-alvo.

Ao longo desse ano letivo foram, como é natural, vários os conteúdos a lecionar, todavia focar-me-ei, sendo este o objetivo do meu trabalho, na forma como preparei e lecionei o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

A meu ver, há que começar por ter/construir uma sólida base científica a propósito do conteúdo que se pretende lecionar. Logo, em primeiro lugar, procurei consolidar/rever conteúdos científicos, procurando uma base de suporte teórico em que me apoiar. Não possuindo, ainda, naquela época, grande base de apoio, quer em suporte de papel, quer digital, senti necessidade de recorrer, como fonte segura, aos conteúdos sobre Gil Vicente lecionados na faculdade bem como à respetiva bibliografia, assim como a pesquisas de âmbito pessoal. Exemplos de textos e obras consultadas são: António José Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*; Paul Teyssier, *Gil Vicente - o Autor e a Obra*;

Luciana Stegagno Picchio, *História do Teatro Português*; António José Saraiva, *Teatro de Gil Vicente*; através dos quais procurei fundamentar-me sobre o autor e a sua obra, bem como sobre o contexto histórico e social e a forma como o teatro vicentino nele se enquadra.

Considero muito importante a existência de segurança e rigor científicos sobre o que se pretende lecionar. Assim sendo, procurei fundamentar-me o mais completa e rigorosamente possível sobre os conteúdos que iria lecionar e também sobre as metodologias e estratégias mais utilizadas, a fim de construir uma planificação da unidade a lecionar.

A partir da planificação elaborada em grupo disciplinar (anexo), com base nos conteúdos e objetivos, procurei construir / escolher materiais didáticos, os quais, dada a minha inexperiência na lecionação da matéria se basearam essencialmente nos exercícios propostos no manual adotado, bem como em manuais e livros de análise da obra existentes no mercado.

Para o estudo do contexto histórico e cultural de Gil Vicente bem como do autor e da sua obra, optei por não fazer uma exposição teórica, que, seria necessariamente maçadora para os alunos. Furneci-lhes antes um conjunto de textos com atividades, a trabalhar em grupo (anexo). Considero esta tarefa mais motivadora e produtiva, uma vez que perante uma exposição teórica, os alunos tendem a distrair-se, perdendo e não registando parte da informação necessária essencial à compreensão dos conteúdos. Contudo, propus aos alunos a leitura dos textos teóricos (informativos) fornecidos pelo manual adotado, bem como os textos (anexo) que lhes furneci como base de estudo sobre o contexto sócio cultural da obra.

A leitura e análise da obra foi feita a partir do manual e das atividades nele propostas e, sempre que necessário, foram fornecidas fichas informativas e de trabalho adicionais, como forma de complementar e consolidar os conteúdos quer sobre a obra, quer sobre o funcionamento da língua.

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO DO ESTUDO E RELEXÃO SOBRE OS RESULTADOS

ENSINAR O AUTO DA BARCA DO INFERNO HOJE

A necessidade de problematizar, criada pela experiência, após alguns anos a ensinar Gil Vicente, levou-me a inscrever-me no Mestrado Literatura Portuguesa Investigação e Ensino. No âmbito da disciplina Ensino da Literatura I, constante desse Mestrado, escolhi, pois, realizar uma pequena investigação sobre o ensino do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, que agora apresento em registo de adaptação.

Através da realização de vinte e cinco inquéritos (em anexo) a professores de diferentes escolas, de vários pontos do país, procurei averiguar o tratamento pedagógico a que é submetido atualmente, no 9º ano de escolaridade, o *Auto da Barca do Inferno*. Passarei, então, a expor os resultados obtidos, apontando sempre algumas sugestões de procedimento didático em função dos novos pressupostos de estudos vicentinos, com que fui contactando.

Os dados biográficos colhidos nos inquéritos revelam, como é característico, um maior número de mulheres (23 em 25) que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, sendo a média de idades entre os 30 e os 51 anos, com exceção de uma colega de 60. Os anos de experiência letiva são, na sua maioria, entre os 13 e os 26, com exceção da colega de mais idade que tem 32 anos de serviço.

À primeira pergunta do questionário: “ Como inicia o estudo da obra?”, Todos, sem exceção, responderam pelo contexto e pontualmente pela biografia do autor. Só uma colega apontou como forma de iniciar o estudo do auto a leitura de um extrato da obra para identificação de algumas características do texto dramático.

A forma mais comum de começar o estudo de uma obra e de conduzir os alunos ao entendimento do estilo e das características estético-literárias patentes na produção literária

de um autor é, por conseguinte, recorrer à sua biografia e obra, situando-o num período da História Literária. Há, no entanto, que fazê-lo com flexibilidade, admitir que existem zonas de transição, que não há cortes abruptos com o passado. Devemos designadamente considerar que existe interação e, por vezes, interpenetração de códigos de um período para o outro.

Gil Vicente situa-se no ocaso da medievalidade e início do Renascimento: a sua primeira peça o “ Auto da Visitação” ou “Monólogo do Vaqueiro” data de 1502, precisamente o período globalmente tido como fim da Idade Média e início da Idade Moderna. Consequentemente, Gil Vicente é caracterizado como um “autor de transição” entre os dois períodos, sendo este um do lugares-comuns mais usados pelos professores e manuais acerca do autor. Periodologicamente, podemos dizer que, sem dúvida, Gil Vicente é um “autor de transição”, pois produziu as suas obras num período de transição da Idade Média para o Renascimento, mas há que ter cuidado com este epíteto. Há que fazer entender aos alunos que Gil Vicente, apesar de ter vivido nos séculos XV e XVI e de a sua produção literária se situar em pleno período do Renascimento, ele é um escritor visceralmente medieval. Cardoso Bernardes confirma-o apresentando alguns exemplos de como a obra de Gil Vicente apresenta características tipicamente medievais:

“ Embora recebendo influências muito diversificadas, a obra de Gil Vicente é, como se disse já, profundamente medieval. Não pode ignorar-se, por exemplo, a força que nela detém o lirismo peninsular de Quatrocentos; como não pode escamotear-se o peso decisivo que nela têm as formas do teatro medieval francês.”⁴

Quanto a iniciar o estudo da obra pelo contexto, já percebemos não ser o único procedimento possível, mas que é o mais adotado. Estudando a obra com uma ideia de quem

⁴ BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Revisões de Gil Vicente*, Coimbra, 2003, pp. 180

foi Gil Vicente, da época em que viveu e escreveu, pode-se, depois, elencar elementos de contextualização deduzidos através do conteúdo, ficando, desse modo, o contexto mais claro para os alunos uma vez que não assenta numa base puramente teórica.

A pergunta dois do questionário pretendia apurar se os colegas voltavam ou não ao contexto e quando o faziam: ao longo da análise, no final do estudo da obra, nos testes. Todos os colegas responderam que voltavam a referir o contexto ao longo do estudo da obra. Isto vem corroborar o que já tínhamos intuído: a contextualização deve ser feita a partir da análise da obra e não *a priori*.

A estratégia de iniciar o estudo do auto pela leitura de um excerto para identificação de características do texto dramático parece-me assim justificável. Trata-se, desde logo, de uma forma de rever e consolidar esses conteúdos, verificar as características medievais ainda presentes na produção deste auto, na sua estrutura externa e interna.

Como era habitual no teatro medieval, Gil Vicente concebeu o *Auto da Barca do Inferno* sem qualquer divisão externa. Esta peça constrói-se na base de um conjunto de personagens tipo que, sucessivamente, comparecem no cais, são julgadas pelo Diabo e pelo Anjo, entram, quase sempre na barca do Diabo e permanecem em cena até ao fim. Também no que diz respeito à estrutura interna, o *Auto da Barca do Inferno* não respeita as regras do teatro clássico. Não é constituído por uma ação que se desenvolva da exposição ao desenlace, mas por um conjunto de mini-ações paralelas. Tudo isto deve ser verificado na prática com e pelos alunos na peça.

A didascália inicial do auto constitui um bom recurso para falar da classificação genológica do auto - que aparece logo definido como auto de moralidade - e das outras obras vicentinas. Desde logo, podemos abordar o que se entende por auto e o porquê desta peça ser classificada como auto, termo que no séc. XVI se aplicava a peças de teatro ao gosto tradicional. Os assuntos podiam ser religiosos ou profanos, sérios ou cómicos. Os autos, ao

mesmo tempo que divertiam, moralizavam pela sátira de costumes e inculcavam, de modo vivo e acessível, as verdades da Fé. Para além disso, é uma moralidade, já que o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente é uma peça de teatro que remonta ao séc. XVI, na qual ele pretende criticar a sociedade do seu tempo, com vista a moralizar as pessoas e a fazê-las pensar se na realidade será de facto assim. Gil Vicente defendia os princípios cristãos que considerava importantes, representando na peça o juízo final católico de forma satírica e com forte apelo moral⁵. Assim, os alunos partem para o estudo da obra com uma clara noção do seu objetivo, sendo mais fácil a compreensão da mensagem que o autor pretende veicular.

A mesma didascália refere ainda as condições de produção e representação do auto: “por contemplação da sereníssima e muito católica rainha dona Lianor, nossa senhora, e representado per seu mandado ao poderoso príncipe e mui alto rei dom Manuel”, permite contextualizar a peça, falar da época em que foi produzida, com que objetivos⁶.

Estou convicta de que havendo este tipo de abordagem à peça, utilizando a análise do seu conteúdo como ponto de partida para a ampliação e consolidação de conteúdos, tal como já referi, na utilização da didascália inicial como recurso para a classificação genológica do auto, por exemplo, ou para contextualizar a peça levará a que a adesão dos alunos seja decerto maior e o trabalho mais profícuo.

⁵ Na sua obra *Gil Vicente Pastor e Filosofo*, Cardoso Bernardes afirma “ A lógica da Condenação e da Salvação na Barca do Inferno deve, no entanto, ser apreciada à luz do género em presença (a moralidade) e da forte intencionalidade didática que a define” BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Gil Vicente Pastor e Filosofo*, 2009, pp. 62

⁶ O que tenho vindo a referir são sugestões de abordagem da obra baseadas na experiência própria como formas de motivar os alunos para a leitura do auto. Nessa mesma didascália a referência ao argumento pode também ser explorada no sentido de levar os alunos a debater, a dar as suas opiniões a propósito, aguçando simultaneamente sua curiosidade.

A pergunta três do inquérito visava perceber a forma como se procura que os alunos compreendam o texto. Se há atualização da peça, dado que, por vezes, se assiste a uma quase obsessão em demonstrar aos alunos que tudo ou quase tudo na peça é atual⁷ ou se os colegas levam os alunos a compreender o texto à luz da época em que foi produzido.

Os resultados revelaram-se bastante positivos, uma vez que a maioria dos professores respondeu que primeiro levava os alunos a compreender a mentalidade da época - considerada mais importante - e só depois atualizava alguns aspetos, principalmente os que concernem à crítica social, que mantêm a atualidade.

Há que levar os alunos a refletir sobre a mensagem do auto, reconstituindo a sua intenção doutrinal, de acordo com os códigos da época, levá-los a perceber o motivo que levou Gil Vicente pôr todas aquelas personagens em julgamento, o que representam, porque é que uns são condenados e outros se salvam, compreender a sua conduta, o que os aproxima e o que os afasta uns dos outros. Importa ainda perceber porque é que é assim no século XVI português e que Gil Vicente, quer no plano moral quer no social, se colocou sempre do lado da ordem, do bem.

Fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade atual à luz da ideologia apresentada na obra continua a revelar-se um exercício proveitoso, uma vez que muitos dos traços comportamentais que definiam aquelas personagens ainda hoje revelam interesse, o que aponta também para o carácter atemporal da moralidade; trata-se, de resto de uma das características do género em apreço.

⁷ O perigo dessa anacronização é explicado por Cardoso Bernardes: “Esquecem-se então as especificidades literárias e histórico-culturais em presença e estimulam-se transposições perfeitamente desajustadas.” E alerta ainda para outro aspeto: “aquilo que constitui a grande riqueza dos textos – justamente a sua diferença e o impacto de estranheza que podem suscitar, é convertido em obstáculo a remover.”
BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Revisões de Gil Vicente*, Coimbra, 2003, pp186 - 187

De acordo com a resposta dada pela maioria dos colegas, os aspetos em que os professores incidem mais aquando da análise do auto (pergunta quatro do inquérito) são: os ideológicos, os retórico-estilísticos e os contextuais. Sabemos, contudo, que, hierarquizar os objetivos específicos a explorar no estudo do auto em função das possibilidades dos nossos alunos é fundamental, no sentido de evitar cair em conceitos “gastos” e vagos que nada valorizam as nossas práticas letivas. Motivar os nossos alunos no plano intelectual e emocional, reabilitar o seu gosto pela Literatura são, como vimos, objetivos essenciais nessa luta de reabilitação da literatura em ambiente escolar.

À partida, os alunos não reagem com muito entusiasmo a um autor do século XVI - ou outro qualquer. Tudo piora, porém, quando estudam autores ditos “antigos”- e muito mais quando têm dificuldade em perceber a linguagem “arcaizante” em que eles se exprimem. É certo que o fator linguístico pode ser minorado com a utilização de glossários explicativos de alguns termos menos comuns e com a habituação à leitura da peça, sendo que a linguagem de algumas personagens funciona até como atrativo para os alunos que inclusive memorizam expressões cómicas ou mais brejeiras. Há que “remar contra a maré” e, através de estratégias diversificadas, promover o gosto pelo autor e pela sua escrita, retrato realista de uma época.

A pergunta cinco do inquérito: “ Que tipo de atividades realiza ao longo do estudo da peça?” tinha como objetivo verificar a aplicação ou não de estratégias diversificadas ao longo da análise. Avalio os resultados das respostas como bastante positivos. Praticamente todos os colegas referem um número bastante lato de estratégias - leitura dramatizada, leitura pelo/a professor/a, fichas de trabalho, guiões de leitura do manual, pesquisa de temas, trabalhos de grupo, audição do CD ou cassete do manual, assistir à peça, etc. - para atingirem os seus objetivos, o que prova, de facto, uma preocupação de ir ao encontro das necessidades e exigências dos alunos.

Na tentativa de aferir a reação dos alunos à peça, surgiu a pergunta seis do inquérito: “Qual foi a reação dos alunos ao estudo desta obra?”. As respostas dos professores foram ao encontro daquilo que eu estava à espera pela minha própria experiência. Referiram que na generalidade os alunos aderiram bem à peça. Após alguma apreensão inicial devido, à linguagem utilizada, aderiram melhor ao texto.

Os aspetos que mais cativaram os alunos foram as personagens tipo (com os seus símbolos cénicos), a linguagem de algumas delas e, como era de esperar, o cómico. Aspetos negativos foram a linguagem e o carácter repetitivo da peça em termos de estrutura das cenas e da ação. Esses aspetos podem, contudo, ser ultrapassados com recurso a algumas das estratégias anteriormente referidas.

Quanto ao cómico, apesar de ser, sem dúvida, uma excelente forma de atingir a adesão dos alunos em termos emotivos, há que ter sempre em mente que este é um recurso importante neste auto e na obra de Gil Vicente no seu todo, mas que não é, de todo, um elemento estético subordinante. Trata-se, antes de tudo, de um meio e um instrumento privilegiado de crítica social com finalidade moralizadora.

Em boa verdade, o riso vicentino nunca foi gratuito, sempre serviu de forma de revelação e de denúncia ou não tivesse este auto (e outros) sido representado perante a corte, um público que importava divertir, fazer rir, mas ao mesmo tempo moralizar, confrontando-o com os seus próprios erros e incumprimentos.

O Parvo constitui o melhor exemplo disso mesmo⁸: usando uma linguagem desbragada, desarticulada, com propensão para o obsceno, provoca o riso e a adesão dos

⁸ António José Saraiva explica a simbologia e funcionalidade do parvo na obra: “ O Parvo, que se convertera em uma espécie de comentador, independente da ação, punha à mostra, com os seus disparates, o ridículo das personagens convencidas do seu papel. Em Gil Vicente não é outra a sua função: o Parvo nunca se apresenta a si próprio e nunca é observado pelo interesse que em si mesmo possa oferecer. A sua função constante é obter efeitos cómicos, a coberto da irresponsabilidade, de situações alheias a ele. Na *Barca do Inferno* comenta as pretensões de alguns condenados que têm a simplicidade de não se considerarem tais.” SARAIVA, António José, *Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval*, 4.ª ed., Gradiva, Lisboa, 1992, p. 109.

alunos, mas, apesar da sua inocência e ausência de malícia, critica e denuncia a falsidade e hipocrisia dos comportamentos dos outros.

Para além do cômico de linguagem, o cômico de situação e de carácter que caracterizam algumas personagens em situações e atitudes caricatas suscitam o riso, criando, desde logo, empatia com a personagem ou situação e suscitam a curiosidade, muitas vezes, pela estranheza (não esqueçamos que no século XVI ou no século XXI um frade que vem acompanhado de uma moça cantando e dançando é tudo menos “normal”). No entanto, deve-se explorar o seu enquadramento contextual, procurando alertar os alunos para a intenção daquele efeito cômico que, como já foi referido, nunca é gratuito. Por trás do cômico para divertimento, há sempre a intenção moralizadora do autor, a condenação dos vícios e defeitos de classes sociais e profissionais do século XVI (a corrupção da justiça e da igreja, a prostituição, a ganância, a usura, a vaidade, a presunção social, entre outros) representada na condenação de quase todas as personagens à barca do Diabo e pela salvação de alguns, poucos, exemplos de virtude, bondade, obediência aos preceitos religiosos, que entram na barca da Glória.

As personagens tipo do auto: o fidalgo, o onzeneiro, o sapateiro, o frade, a alcoviteira, apesar de representarem tipos sociais e profissionais do Portugal quinhentista fixado por Gil Vicente nesta obra, facilmente são passíveis de atualização em classes e profissões atuais que os alunos espontaneamente reconhecem e identificam, funcionando a crítica para traços comportamentais semelhantes, mantendo, assim, a atualidade.⁹

⁹ Na sua obra *Gil Vicente Pastor e Filósofo*, Cardoso Bernardes confirma a atualidade do autor quinhentista: “Escrevendo no seu tempo e sobre esse mesmo tempo, Gil Vicente não deixou de ser atual, uma vez que (mais do que qualquer outro) esse período continua a constituir referência insubstituível para os portugueses. Mas existe ainda outra razão que certifica a atualidade do autor em apreço. Refiro-me em especial, a alguns traços de temperamento coletivo que foram assinalados por aquele dramaturgo quinhentista e que ainda hoje parecem definir-nos, para o bem e para o mal...” BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Gil Vicente Pastor e Filósofo*.

O mesmo já não acontece com as personagens alegóricas o Anjo e o Diabo e com o assunto do auto, dificilmente representam para os alunos do século XXI uma realidade como acontecia no século XVI. Apesar de ainda hoje serem reconhecidas como personagens designando o Bem e o Mal, o seu enquadramento religioso de representantes do Céu (local de recompensa celeste pelo bem terreno) e do Inferno (local de castigo eterno pelos pecados cometidos em vida) e a defesa de preceitos religiosos: confessar-se, comungar, ir à missa, já pouco ou nada representam na nossa sociedade laicizada, sobretudo se tivermos em conta os mais jovens.

Este é mais um entrave ao aliciamento dos jovens para a leitura e estudo desta obra, pois, para eles, a lógica da Salvação e da Condenação não tem qualquer sentido, havendo necessidade de novamente insistir na leitura do auto como um retrato de um período especialmente relevante para a construção da nossa identidade coletiva, sendo esta uma das provas de validação da obra que é preciso fazer valer.

Face a estas e outras reações menos favoráveis por parte dos alunos em relação ao *Auto da Barca do Inferno* e dada a sua permanência nos programas há longos anos, concluí o questionário aos colegas com uma pergunta que pretendia apurar se para eles esta é uma obra fundamental para o ensino de Gil Vicente a este nível etário ou se haveria outra peça do dramaturgo que fosse mais interessante e adequada. Todos os professores foram unânimes em considerar o *Auto da Barca do Inferno* uma obra perfeitamente adequada a este nível etário e essencial para o ensino de Gil Vicente uma vez que permite a reconstituição do retrato da época bem como a atualização que é possível fazer da crítica social nela patente. Alguns colegas sugeriam farsas: o *Auto da Índia* e a *Farsa de Inês Pereira* como alternativas possíveis, uma vez que a sua temática poderá ser mais aliciante para os alunos, convocando ainda o contexto dos Descobrimentos, também estudado n'Os *Lusíadas*.

Através deste inquérito, foi possível inventariar o tipo de pressupostos que orientam as práticas letivas aplicadas atualmente no ensino do *Auto da Barca do Inferno*. Os resultados obtidos pareceram indicar que as estratégias letivas, na sua maioria, se adequam ao nosso tempo e alunos do século XXI, havendo uma preocupação de ativar estratégias conducentes ao sucesso dos objetivos delineados em cada situação de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DA WEBQUEST

“UMA VIAGEM NA BARCA DE GIL VICENTE”

O ENSINO “NOVO” DE UM TEXTO “VELHO”

Atualmente, e dada a experiência de largos anos a lecionar Língua Portuguesa, sinto ser cada vez cada vez mais premente a necessidade de, como acima referi, “ativar estratégias conducentes ao sucesso dos objetivos delineados em cada situação de ensino-aprendizagem”. Cada grupo/turma é diferente. Assim sendo, há que, conhecendo as suas características, adotar estratégias a eles direcionadas no sentido de obter o envolvimento, despertar o interesse e conseqüentemente o empenho que permitirão alcançar o sucesso dos objetivos para eles delineados.

Ter que lecionar Gil Vicente e o “Auto da Barca do Inferno” atualmente implica recorrer às novas tecnologias, transportar para o mundo dos nossos jovens o texto e o autor do século XVI. Sabemos todos, professores de hoje em dia, que pedir à grande maioria dos nossos alunos que leiam algo, principalmente por obrigação escolar, é uma batalha perdida. Então, como os motivar? Como fazê-los interessar por um autor que, quando referido muitas vezes, só é identificado como um tal clube de futebol com o mesmo nome?

A solução passa por cativar os alunos, por ter capacidade de adaptação aos novos tempos e cenários sociais e culturais em que se enquadram os nossos alunos e justificar a utilidade da Literatura e do ensino da Língua, neste caso, de ensinar Gil Vicente e o “Auto da Barca do Inferno”.

A minha experiência levou-me a procurar cada vez mais usar o computador, o projetor, o vídeo, etc., aparelhos que permitem ensinar o mesmo texto, contextualizar a obra, conhecer o autor e a sua época, frequentemente, até de uma forma mais completa do que quando comecei a lecionar, usando simplesmente livros e cópias em papel. Não esqueçamos

que, muitas vezes, “ uma imagem vale por mil palavras” e no mundo do nosso público-alvo de hoje é a imagem o grande veículo de comunicação.

Permito-me referir aqui uma experiência de ensino do “Auto da Barca do Inferno” através de um método que muito seduziu e motivou os alunos que, naquele caso, eram particularmente difíceis; para quem a escola nada representava além de uma obrigação e um “suplício” que se tornava ainda maior nas aulas de Língua Portuguesa que, como é óbvio, era das disciplinas de que menos gostavam.

“ Nunca fui bom aluno a Português, dou muitos erros”... “Ler professora? Nem o jornal...” “ Não vou ler agora isso, não entendo nada...” “ Gil Vicente!?!... só conheço o clube de futebol”- para citar apenas alguns dos comentários dos alunos.

O que fazer? Desistir? Não! Até porque há um programa a cumprir e ser professora implica enfrentar, cada vez mais, este tipo de problemas. Apesar das dificuldades, o professor não pode simplesmente ignorar conteúdos fundamentais na formação do aluno, tanto no plano do conhecimento como na sua consequente humanização, cabe-lhe, assim, procurar alternativas para tornar este ensino mais atraente e não simplesmente desistir de realizá-lo.

Hoje em dia, os alunos estão cada vez mais motivados para as tecnologias informáticas com as quais têm contacto cada vez mais cedo, assim sendo, procurei motivar estes alunos usando o computador, que tanto os seduz: construí uma “Webquest”¹⁰ sobre o “Auto da Barca do Inferno”.

¹⁰ O conceito Webquest surge em 1995 na Universidade de San Diego pelos professores Bernard Dodge e Tom March como uma forma de ensinar os professores a utilizarem a internet com criatividade e consciência. Dodge afirma que a webquest “é uma atividade orientada na qual algum ou todas as informações com as quais os alunos interagem são provenientes de recursos da Internet”.

Corroboro da visão das autoras do artigo *Aventura na Ilha Terceira: Uma Webquest na disciplina de ITIC*, quando afirmam que é necessário “criar um ambiente de aprendizagem motivador, capaz de fomentar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos numa perspetiva construtivista da aprendizagem. (Coutinho & Rocha, 2006, p.187) ”.

Deste modo, a Webquest utilizando os mesmos conteúdos programáticos definidos na planificação (anexo), sem, contudo, se confinar à visão redutora e limitada do manual escolar, consiste em atividades motivadoras, contextualizadas e orientadas para a pesquisa que os alunos devem realizar em grupo, de acordo com uma sequência lógica previamente estabelecida (Dodge, 1995)¹¹. As atividades de pesquisa orientada, sobretudo na web, são desafiantes e facilitadoras da aprendizagem quer individual quer em grupo, procurando motivar os alunos e envolve-los, de forma ativa, na aprendizagem dos conteúdos. Os alunos são levados a investigarem ativamente as questões, pesquisando e selecionando informação pertinente, em colaboração mútua com os outros elementos do grupo, como salienta Guimarães (2006, apud Aresta, s.d, p.1013) “*A utilização de Webquest em sala de aula contribuiu para uma atitude mais positiva dos alunos face à aprendizagem, promovendo a reflexão e a discussão, bem como o trabalho cooperativo, aumentando o interesse e a motivação dos alunos...*”). Muito para além da mera memorização e reprodução de factos, os alunos envolvem-se em colaboração na construção do conhecimento, o que naturalmente lhes proporciona uma melhor compreensão das questões, numa perspetiva construtivista do ensino-aprendizagem.

¹¹Segundo Dodge, uma Webquest é constituída pelos seguintes componentes: a Introdução ao tema a tratar, Tarefa indicação precisa do que o aluno vai realizar, o Processo através do qual o aluno é orientado para realizar a tarefa, sendo indicados os Recursos, indicando as fontes que podem ser consultadas, a Avaliação que explica os parâmetros qualitativos e quantitativos que vão ser levados em consideração na avaliação do desempenho e a Conclusão em que se reflete sobre as vantagens da realização da atividade.

Assim sendo, esta Webquest foi concebida de acordo com o modelo proposto por Dodge, sendo que é acedida através da página inicial e o menu da Webquest é constituído pelos elementos essenciais: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão.

Sendo esta Webquest uma proposta de estudo do “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente, a página inicial apresenta uma imagem da barca pronta para a viagem com duas personagens a bordo, o Título: **Uma viagem na Barca de Gil Vicente** e o título da obra; tal como se pode verificar na imagem abaixo:

Auto da Barca do Inferno



UMA VIAGEM NA BARCA DE GIL VICENTE

WEBQUEST

Auto da Barca do Inferno

Por Sandra Machado

Embora o conteúdo seja do conhecimento dos alunos, até porque é parte integrante dos programas do 9º ano de escolaridade desde há vários anos, o que se pretende ao apresentá-lo deste modo é usar uma forma criativa e motivadora, pretende-se inovar no método de ensino aprendizagem. A curiosidade dos alunos é, desde logo, posta à prova pela

imagem e pelo título, uma viagem que terão de fazer pesquisando na web. Pretende-se, pois, motivar os alunos a usarem uma ferramenta já por eles conhecida e aliar a vantagem da utilização do uso da Internet.

Houve, na escolha do tema, uma intenção de provocar a curiosidade dos alunos aliando as competências a adquirir neste conteúdo programático a um tema interessante para eles, e acrescentando as vantagens inerentes à interdisciplinaridade exigida para a elaboração deste trabalho, como afirma Silva (2008) “*Uma Webquest não pode estar dissociada do conteúdo curricular nem ser uma atividade isolada*”. A Webquest integra todas as práticas pedagógicas numa única atividade escolar e ao mesmo tempo desenvolve nos alunos a motivação, o pensamento crítico e o incentivo à aprendizagem colaborativa.

Segundo Carvalho (2004), a introdução deve ser motivadora e desafiante de modo a levar a que os alunos se empenhem na realização das tarefas. Com a introdução que construí para a minha Webquest pretendi, de uma forma simples e resumida, salientar alguns dos aspetos mais importantes da obra e época vicentina e convidar os alunos a “viajar” nelas.

INTRODUÇÃO:



O **Auto da Barca do Inferno** transporta-nos até à sua época e as personagens intervenientes espelham o retrato crítico da mesma. Gil Vicente, o autor da obra em estudo, segue a máxima latina «*ridendo castigat mores*» (a rir se corrigem os costumes) e, por isso, denuncia os defeitos da sociedade do seu tempo fazendo perpassar diante de nós a sociedade quinhentista portuguesa, sobretudo nos seus vícios com o objetivo de moralizar e divertir. Através do seu teatro mordaz, alegre, vivo e multifacetado, resultado do perspicaz conhecimento da vida íntima da sociedade portuguesa da sua época, o **Auto da Barca do Inferno** transporta-nos até à sua época e as personagens intervenientes espelham o retrato crítico da mesma.

É esta viagem que vos proponho mediante a realização de um trabalho de pesquisa.

A tarefa constitui a parte central da Webquest, devendo ser interessante de modo a motivar os alunos (Dodge, 2000). Aqui são apresentadas aos alunos uma série de questões a desenvolver. Estes devem selecionar das pesquisas que fizerem apenas informação pertinente e adequada e para além de apenas parafrasearem e sintetizarem informação encontrada, pressupõe-se que reflitam sobre o que leram por forma a emitirem uma opinião conjunta, uma vez que se pede que trabalhem em grupo para cumprir um objetivo.

Tal como se pode verificar na imagem abaixo, cada grupo deve apresentar um trabalho síntese das respetivas conclusões, à turma.

A TAREFA:

O trabalho que vos proponho exige a leitura e análise de o *Auto da Barca do Inferno* e a consulta dos sites indicados. Assim sendo, a par do estudo através do manual adotado pela escola, compete aos alunos proceder a uma pesquisa individualizada acerca do autor e do texto, recorrendo para isso quer a suportes papel quer a suportes informáticos.

As atividades propostas deverão ser realizadas em grupo. Quando as pesquisas estiverem concluídas, cada grupo organizar um trabalho em PowerPoint ou outra forma de apresentação, à vossa escolha, para apresentarem à turma.

Atividades:

Investigar o seguinte nos sítios indicados na secção

Recursos:

1. Quem foi Gil Vicente?
2. Em que século escreveu a sua obra? E quantas obras escreveu?
3. Qual foi a primeira e em que ano foi representado?
4. Onde foi representada esta obra?
5. Quem assistiu e que acontecimento celebrou?
6. Gil Vicente escrevia para a corte ou para o povo?
7. O *Auto da Barca do Inferno* é considerado uma moralidade. Porquê?
8. Para além do Anjo e dos Diabos, que personagens aparecem no *Auto da Barca do Inferno*?



9. Cada grupo escolhe uma personagem tendo em conta:

O percurso do julgamento e seu desfecho;

Intenção crítica;

Exemplos de cómico;

A linguagem: registos de língua e recursos expressivos;

Identificação de símbolos caracterizadores da personagem e o seu simbolismo;

Caracterização direta e indireta da personagem;

Argumentos de acusação e defesa.

Na fase do Processo, são indicados aos alunos, de forma genérica, os passos a seguir, orientando-os para a realização da tarefa, explicitando as fases de trabalho e os procedimentos obrigatórios para levar a cabo a tarefa.

O PROCESSO

Antes de começarem a tarefa formem grupos de 4 elementos e selecionem o porta-voz. Depois, deverão ler a obra em conjunto e selecionar a personagem que irão analisar; comuniquem aos outros grupos, para que cada um trabalhe sobre personagens diferentes.

- Utilizem os recursos disponíveis na sala e na biblioteca da escola.
- Para fazerem a investigação, visitem os sítios indicados na secção **Recursos**.
- Procurem e apresentem cinco imagens ou fotografias que possam ilustrar o vosso trabalho.



De seguida, aparece a fase dos Recursos onde os alunos encontram as fontes a consultar para obterem a informação necessária à execução da tarefa. Como podemos constatar, são usadas hiperligações, tendo sido feita uma seleção cuidada e criteriosa do material a indicar aos alunos.



The image shows a screenshot of a webpage with a light blue header containing the text "OS RECURSOS". Below the header, there is a list of ten blue hyperlinks, each preceded by a bullet point. The links are:

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Auto_da_Barca_do_Inferno
- http://www.portoeditora.pt/bdigital/pdf/NTSITE00_BarcaInferno.pdf
- <http://pt.shvoong.com/books/245378-auto-da-barca-inferno/>
- <http://escritomaniaca.blogspot.com/2006/02/auto-da-barca-do-inferno-resumo.html>
- <http://www.mundovestibular.com.br/articles/544/1/AUTO-DA-BARCA-DO-INFERNO---Gil-Vicente--Resumos/Paacutegina1.html>
- <http://iq.klickeducacao.com.br/2006/materia/21/display/0,5912,POR-21-104-2330-5416,00.html>
- <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/literatura>
- [http://www.fl.ul.pt/centros-invst/teatro\(textos\)](http://www.fl.ul.pt/centros-invst/teatro(textos))
- [http://alfarrabio.di.minho.pt/vercial\(indice de autores\)](http://alfarrabio.di.minho.pt/vercial(indice%20de%20autores))
- <http://books.google.com.br>

Como é sabido, a Internet é um “Mundo” de informação ao dispor de todos. Não basta, pois, os professores incentivarem a sua utilização por parte dos alunos sem que os ajudem a saber tirar partido das ferramentas de pesquisa e informação: fazer uma pesquisa criteriosa, tirar o máximo partido dela, saber avaliar a informação obtida (fiabilidade, pertinência, relevância, etc.), saber utilizá-la e referenciá-la, são competências que os alunos devem adquirir e começar a dominar.

No que se refere à avaliação, são explicitados os parâmetros qualitativos e quantitativos que vão ser levados em consideração. A avaliação assume um carácter

multidimensional e holístico por considerar os elementos cognitivos da aprendizagem e outros elementos como o empenho e cooperação em trabalho de grupo e a comunicação oral e escrita (Costa/2008).

Abaixo apresento as duas tabelas de avaliação desta Webquest. A primeira referente à participação dos alunos nas atividades propostas e a segunda referente à apresentação dos trabalhos finais; apresentando-se os critérios de ordem qualitativa e quantitativa a serem levados em consideração:

AVALIAÇÃO	
O grau de participação nas atividades será avaliado com base nos seguintes critérios:	
5	Participou ativamente das atividades, cooperando com o grupo. Discutiu de forma séria e profunda com os/as colegas sobre os temas propostos. Trouxe informações importantes para a discussão. O resultado de sua atividade foi relevante e criativo.
4	Participou nas atividades, cooperando com o grupo. Discutiu com os/as colegas sobre os temas propostos. O resultado de sua atividade foi bom.
3	Participou pouco nas atividades. A sua contribuição para a discussão e o trabalho foi regular.
2	Esteve presente mas não há registo da sua contribuição para a discussão e trabalho.
1	Não participou na atividade.

As apresentações serão avaliadas com base nos seguintes critérios:	
5	A apresentação trouxe várias contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi muito bem desenvolvida. Foi uma apresentação relevante e criativa.
4	A apresentação trouxe várias contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi bem desenvolvida. Foi uma apresentação correta.
3	A apresentação trouxe algumas contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi desenvolvida de forma razoável. Foi uma apresentação parcialmente correta.
2	A apresentação trouxe poucas contribuições relevantes para a discussão. A argumentação não foi desenvolvida de forma razoável. Foi uma apresentação insuficiente.
1	A apresentação não trouxe contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi mal desenvolvida. Foi uma apresentação insuficiente.

Na conclusão, apresenta-se um resumo da experiência proporcionada, frisando a importância do que aprenderam, salientando os objetivos do trabalho realizado, tal como se pode constatar pela imagem abaixo:

CONCLUSÃO



Pretende-se com este trabalho fomentar o espírito e trabalho de grupo e contribuir para um conhecimento da obra de Gil Vicente e da sociedade em que viveu e reconhecer ainda, a universalidade e intemporalidade à sua crítica.

Reconhecer a importância da procura diversificada de fontes de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Webquest *Uma Viagem na Barca de Gil Vicente* foi concebida para uma turma do 9º ano de escolaridade e foi implementada ao longo do segundo período. Os alunos de uma Escola Básica do distrito de Coimbra, pouco dados à leitura e à Língua Portuguesa, revelaram um interesse renovado perante este desafio. A Webquest contribuiu para uma atitude mais positiva face à aprendizagem, promovendo a aprendizagem colaborativa através do trabalho de grupo.

Os objetivos foram atingidos pelos elevados níveis de interesse revelados pelos alunos no decorrer das atividades que integravam a Webquest e pelos resultados dos trabalhos finais apresentados à turma por cada um dos grupos.

Tal como salienta Cruz & Carvalho, (2005) enfadados muitas vezes com a escola, os alunos recebem de forma entusiástica a novidade que constitui essa proposta de trabalho, não apenas do ponto de vista metodológico, mas também pelo que exige em termos de utilização das tecnologias e da riqueza e diversidade de informação a que dão acesso, não se confinando à visão sempre limitada e prescritiva do manual escolar.

ANEXOS

ANEXO 1

O questionário que se apresenta figura como importante instrumento para prosseguimento de um estudo no âmbito do Mestrado em Literatura Portuguesa Investigação e Ensino, no seminário de Cultura Literária e Formação de Professores, que tem como objetivo estudar a forma como os professores lecionam o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, no 3º ciclo. Neste sentido, a sua contribuição, respondendo de forma sincera a todas as questões que o compõem, assume-se como fundamental para conhecer o que pensa deste assunto.

O preenchimento do questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

I – Dados Biográficos

Por favor, assinale com uma cruz (X) os dados que se ajustam à sua situação.

1 – Sexo: M F

2 – Idade: _____

3 – Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Outra

Se respondeu outra, por favor, especifique qual _____

4 – Número de anos que exerce funções docentes: _____ anos

II – Ensinar o *Auto da Barca do Inferno*

1 – Como inicia o estudo da obra?

Pelo Contexto Pela leitura do texto Pela Biografia do autor Outra

Se respondeu outra, por favor, especifique qual _____

2 – No que diz respeito ao Contexto, retoma-o:

Nunca Ao longo da análise No final do estudo da obra Nos testes

3- Atualiza o texto ou tenta que os alunos percebam a mentalidade da época de Gil Vicente?

4 – Na leitura / estudo da obra incide mais em que aspetos?

1. Aspetos formais;	
2. Aspetos retórico-estilísticos;	
3. Aspetos ideológicos;	
4. Aspetos contextuais;	
5. Na paráfrase do texto	
6. Outra.	

4.1 Se respondeu outra, por favor, especifique qual _____

5 – Que tipo de atividades realiza ao longo do estudo da peça?

1. Leitura dramatizada;	
2. Leitura pelo(a) professor(a);	
3. Fichas de trabalho;	
4. Fichas de leitura;	
5. Guiões, questionários do manual;	
6. Pesquisa de temas;	
7. Trabalhos de grupo;	
8. Atividades de Intertextualidade;	
9. Assistir à peça;	
10. Outra.	

5.1 Se respondeu outra, por favor, especifique qual _____

6 - Qual foi a reação dos alunos ao estudo desta obra?

7 – Considera que esta é uma obra fundamental no ensino de Gil Vicente ou haveria outra mais interessante para este nível de ensino?

Obrigada pela colaboração !

(Sandra Machado)

ACTIVIDADES A PARTIR DE TEXTOS SOBRE O AUTOR, A OBRA E O CONTEXTO

TEXTO A

VICENTE (Gil) — Poeta e dramaturgo port. (Guimarães?, c. 1465 - Lisboa, c. 1536). 1) *Vida* — Encontrando-se, em docs. coevos, alusões a vários indivíduos com o nome de G. V., torna-se difícil estabelecer, com rigor, a biografia do dramaturgo-poeta, sobretudo no que respeita às activ. de *ourives* e de *mestre da balança*. Questão já amplamente debatida, estamos convencidos de que o dramaturgo e o ourives são a mesma pessoa. A este propósito, fazemos notar que a análise interna da obra vicentina revela um profundo conhecimento por parte do autor do vocabulário técnico da ourivesaria. Em 1502, com o *Auto do Vaqueiro*, G. V. saúda D. Maria, mulher de D. Manuel, pelo nascimento do futuro D. João III. Em 1506, acaba a custódia de Belém. Em 1509 é vedor das obras de ourivesaria de Tomar, Belém e do Hospital de Todos-os-Santos. É nomeado vassalo de el-rei em 1511. Em 1512 pertence à Casa dos Vinte e Quatro. Em 1513, mestre da balança na Casa da Moeda, é eleito pelos mestres como um dos seus representantes junto da vereação da cid. Os festejos em honra de D. Leonor, 3.^a mulher de D. Manuel, são por ele dirigidos; em 1520. Em 1531 defende os cristãos-novos, do que dá conta a D. João III numa importante carta. 1536 é a data provável da morte, pois deixa de produzir qualquer obra e ninguém mais fala dele. 2) *O homem* — Poeta e ourives, dramaturgo, músico, encenador e actor, foi G. V. homem de sete ofícios, todos orientados a «informar» situações mais ou menos espectaculares, vocação que terá nascido como que por urgência do instinto dramático. *Homo aestheticus*, transformando as impressões em expressões, é o dramaturgo oficial da corte a quem se pede a formulação dos sentimentos colectivos. Contudo, graças a uma tendência igualmente acentuada de *homo socialis*, aliada a uma espontaneidade irreprimível, permanece o menos reflexivo e requintado dos poetas, dizendo os pensamentos mais altos da maneira mais simples, inteiramente possuído pelo sopro dionisíaco da inspiração, arrastado pelos personagens numa completa ausência de plano premeditado ou intenção artística. Um verdadeiro sobrerrealista antes do tempo. Burlesco e chocarreiro, escarminho e demoníaco, impiedoso na sátira aos costumes, reencarna o antigo bobo medieval; por outro lado, e revelando-se como homem de contrastes, aparece-nos terníssimo e angélico, cheio de idealismo e devoção, sobretudo na poesia religiosa e no tratamento poético dos desprotegidos da sociedade (...). 4) *O dramaturgo-poeta* — Os autos vicentinos, no seu conjunto, são uma «floresta de enganos», onde vagueiam figs. de sombra em permanente contraste com figs. de luz. Deste choque nasce a mais inesperada aliança do trágico-burlesco, reflexo de uma mundividência que, na sua antítese fundamental, realiza a visão cristã medieval da grandeza e miséria do homem. Aqui se encontrará a explicação mais aceitável para a falta de unidade e de lógica das intrigas e dos caracteres. Aliás, os autos vicentinos apresentam-se à maneira de sonhos, comandados pelo inconsciente com seus arquétipos e complexos, sem censuras nem econs. dramáticas ou estéticas. As peças devem ser interpretadas através de relações imagéticas mais do que de nexos racionais. Figs. e enredos são tb. determinados pela visão antitética da realidade. Há figs. e enredos de *Todo o Mundo/Inconsciência*, por um lado, e de *Ninguém/Consciência*, por outro. Quanto à imaginação, G. V. é um poeta de regime diurno, que se serve abundantemente de imagens luminosas e seus isomorfos: altura, oiro, anjos, flores, poder, guerra, vitória, repouso triunfante. A mús. e os espectáculos brilhantes e coloridos com que tão frequentemente remata os autos vão tb. no sentido do regime diurno da imaginação contra as sombras do inconsciente. Mas o fulcro imagético da obra vicentina, o «local» próprio do equilíbrio psíquico é a grande Noite de Natal que concilia os mundos de luz e sombra, de consciência e inconsciência, de optimismo e pessimismo. (...)

Tendo por base a informação apresentada neste excerto, preenche os espaços que se seguem (cada espaço poderá conter mais do que uma palavra):

Gil Vicente nasceu provavelmente em _____ no ano de _____ e _____ em Lisboa, em _____, data em que deixam de _____. Há dificuldades em associar as actividades de _____ e de _____ a Gil Vicente devido ao facto de _____ com o seu nome. No entanto, a existência de _____ nas suas obras leva a crer que também foi _____.

Ao longo da sua vida, Gil Vicente exerceu várias actividades: escreveu _____, destacando-se a primeira que data de _____ destinada a _____ D. Maria pelo nascimento do príncipe a que deu o título de _____; concluiu a _____ em 1506; organizou _____ de D. Leonor em 1520; defendeu os _____ em 1531 em carta enviada a _____.

Como _____ oficial da corte, Gil Vicente _____ o que via e sentia em teatro, _____ na sua obra os _____ do público em geral. Os seus pensamentos são transmitidos de forma _____ e _____, pelo que foi considerado um poeta pouco _____ e _____. Faz lembrar o _____, _____ sem piedade os _____ num tom _____ mas feroz, _____ mas incisivo. Contudo, é de notar também a existência de uma faceta _____ e _____ em alguns dos seus trabalhos.

Nos seus autos _____ vários aspectos antitéticos, que lhes dão um cariz _____ e _____. São de notar a _____ e lógica das intrigas e _____, a sua semelhança com _____, orientados pelo inconsciente, as relações _____ e não _____ que se têm de estabelecer, as personagens e _____ que são construídas a partir da sua _____ da realidade. Gil Vicente recorria frequentemente a _____ (ex.: oiro, anjos, flores,...) _____ com um certo aparato de espectáculo: música, brilho, cor, etc.

TEXTO B

(...) Num texto que data verosimilmente de 1522, G. V. distingue três categorias nas suas obras: «comedias, farças y moralidades». A génese destas três categorias não foi a mesma.

Partindo da égloga salmantina de Juan del Encina e Lucas Fernández, o poeta descobre, a partir de 1510, as possibilidades cénicas do simbolismo cristão medieval. Em poucos anos, G. V. vai conduzir o *auto de moralidade* aos cumes que constituem os três *Autos das Barcas* (v.) e o *Auto da Alma* (v.). Esta admirável criação vicentina, desaproveitada em Portugal, há-de frutificar em Espanha, dando o magnífico florescimento do *auto sacramental*.

- Gil Vicente cria a farsa literária portuguesa em 1509 pelo golpe de mestre que constitui o *Auto da Índia* (v.), autêntica obra-prima que quase atinge a craveira do *Auto d'Inês Pereira* (1523). (...)

Na esteira de Braamcamp Freire e de Óscar de Pratt, o autor deste artigo tentou, adoptando todos os pontos de vista possíveis (históricos e literários), rectificar os erros da cronologia. O quadro seguinte resume as conclusões obtidas:

1502 — Monólogo do *Vaqueiro*.

1504 — «Milagre» de *São Martinho*.

1506 — «Sermão» de Abrantes (o texto conservado sofreu talvez um «arranjo» em data posterior).

1509 — *Farsa da Índia*.

1509 — *Écloga em pastoril castelhano*.

1510 (dia de Reis) — *Écloga dos Reis Magos*.

1510 (Natal) — *Auto da Fé* (modesta primeira tentativa de «moralidade»).

1512 — *Farsa do Velho da Horta*.

Cerca de 1513 (Natal) — *Moralidade dos Quatro Tempos*.

1513 (Natal) — *Moralidade da Sibila Cassandra*.

1514 — *Auto da Exortação da Guerra* (peça voltada a representar em 1521).

1515 — *Farsa Quem Tem Farellos?*

1515 (Natal) — *Moralidade dos Mistérios da Virgem*, comumente chamada *Auto de Mofina Mendes* (peça voltada a representar em 1534).

1517 — Primeiro auto de moralidade *das Barcas*.

1518 — *Moralidade da Alma*.

1518 (Natal) — Segundo auto de moralidade *das Barcas*.

1519 — Terceiro auto de moralidade *das Barcas*.

- 1520 — *Auto da Fama* (peça voltada a representar em 1521).
 1521 — *Comédia das Cortes de Júpiter*.
 1521 — *Comédia de Rubena*.
 1521 — *Auto das Ciganas*.
 1522 — *Comédia de Dom Diuados*.
 1523 — *Farsa de Inês Pereira*.
 1523 — *Auto em pastori português*.
 1523 — *Comédia de Amadis de Gaula*.
 1524 — *Comédia do Vião*.
 1524 — *Comédia da Frígua do Amor*.
 1524 — *Farsa dos Físicos*.
 1525 ou 1526 — *Farsa do Juiz da Beira*.
 1526 — *Comédia do Templo de Apolo*.
 1526 (Natal) — *Moralidade da Feira*.
 1527 — *Comédia da Nau de Amores*.
 1527 — *Comédia sobre a Divisa da Cidade de Coimbra*.
 1527 — *Farsa dos Almoçeves*.
 1527 — *Comédia pastoril da Serra da Estrela*.
 1527 — *Moralidade intitulada Breve Sumário da História de Deus e Diálogo sobre a Ressurreição de Cristo*.
 Cerca de 1527 — *Auto das Fadas*.
 1527 ou 1528 — *Auto da Festa*.
 1529 — *Comédia do Inverno e Verão*.
 1529 ou 1530 — *Farsa do Clérigo da Beira*.
 1532 — *Auto da Lusitânia* (voltado a representar nos anos seguintes).
 1533 — *Comédia Romagem dos Agravados*.
 1534 — *Auto da Cananeia*.
 1536 — *Comédia Floresta de Enganos*.

Este quadro apenas diz respeito aos *autos* que chegaram até nós. Sabe-se que em 1531, em Bruxelas, se voltou a representar a moralidade *Jubileu de Amores*. Que a *Copliacam* de 1562 é muito incompleta, particularmente no que se refere às *obras perdidas*, é facto que não oferece dúvidas. O autor deste artigo procurou ressituir a G. V. duas belas moralidades publicadas no séc. XVI sem nome de autor: a *Obra da Gerção Humana* e o *Auto de Deus Padre, Justiça e Misericórdia*.

A obra vicentina não é só uma esplêndida realização literária: palpita nela de modo espantosamente vivo a sociedade portuguesa do primeiro terço do séc. XVI, com as suas classes, os seus vícios, os seus impulsos intelectuais e religiosos. Não nos recusaremos a ver em Gil Vicente o «reflexo da crise» quinhenista, como pretende António José Saraiva. Mas este autor exagera, sem dúvida, ao classificar o poeta-ourives de «agente da política real». É fácil citar casos de oposição. Em 1521, Gil Vicente, ao retomar o *Auto da Exortação da Guerra*, estigmatiza a falta de patriotismo do clero português, por este se furtar a pagar as *terças* para a cruzada contra o Islão em 1514; ora o Rei havia negociado com o clero a partir de 1516. Nos anos de 1525-1527, G. V. ataca com ferocidade o Papado, quer no *Jubileu de Amores* quer no *Auto da Feira*; entretanto, D. João III inquietava-se com as consequências do saque de Roma, desde 19 de Julho de 1527. Enfim, a atitude de G. V. em relação aos cristãos novos, aquando do tremor de terra de 1531, e a nobre carta que escreve a propósito constituem, antecipadamente, a condenação da política anti-semítica de D. João III. (...)

Jacinto do Prado Coelho, *Dicionário de Literatura*, Figueirinhas.

A partir da informação deste texto e das palavras que te fornecemos abaixo, completa o seguinte texto (resumo):

quinhenista	oposição	farsas	social	censurando
reflete	defender	clero	obra	
costumes	distingue	poder	exemplos	carta

Gil Vicente _____ na sua obra a existência de comédias, farsas e moralidades, sendo _____ destas últimas os três Autos das Barcas e o *Auto da Alma*. O *Auto da Índia* constitui uma das suas _____ mais apuradas, bem como o *Auto de Inês Pereira*. A obra deste autor a sociedade portuguesa _____, dando conta dos seus _____ a nível _____ intelectual e religioso, _____ por exemplo no *Auto da Exortação da Guerra* a fátia de patriotismo do _____ português e criticando o _____ do Papa em *Jubileu de Amores* e no *Auto da Feira*. Ao _____ os cristãos-novos na _____ que envia ao rei, nota-se a sua _____ perante a política anti-semítica.

CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL (1502-1580)

Acontecimentos relevantes nos fins do século XV e nos meados do século XVI atingiram a indústria, os meios monetários, o mercantilismo, o poder religioso e a Igreja, o poder civil, o comércio, etc.

Em certos ramos da indústria, os artesãos passam a trabalhar por conta de capitalistas empresários. A crescente procura de mercadorias provoca um surto de invenções e de melhoramentos técnicos que tentam dar resposta a essas necessidades.

Aparecem grandes casas financeiras, acumulam-se capitais, efectuam-se operações bancárias e tornam-se possíveis os empréstimos públicos aos quais os próprios monarcas recorrem para estimularem o capitalismo mercantil.

Os bens feudais da Igreja dão origem a constantes conflitos entre a Igreja e os príncipes, massas de camponeses, artesãos e assalariados que os cobizam. A heresia religiosa desencadeada pelo protesto de Lutero contra a venda de indulgências em 1517, alastra apoiando-se na recente invenção da imprensa e cinde a Cristandade em dois blocos: o Católico e o Protestante. O rei de Inglaterra separa-se do Papa, o de França toma uma atitude ambígua e Carlos V, príncipe favorável ao Papa, saqueia Roma em 1527.

O aumento da produção provoca o estímulo do comércio europeu e intercontinental que, por sua vez, faz desenvolver algumas cidades. Associada a este movimento, a exploração agrícola, em que se lançam alguns senhores feudais, agrava a situação dos camponeses e provoca insurreições como a de 1526, na Alemanha.

Todavia, e após as lutas religiosas que ensanguentaram os meados do século XVI, esboça-se, sob este movimento do comércio, das actividades industriais e das cidades, e de outros acontecimentos, como a descoberta do caminho marítimo para a Índia, a moderna concepção do progresso. Põe-se em causa a síntese doutrinária elaborada pelo clero das universidades dos séculos anteriores, enquanto se alarga a curiosidade a outros aspectos do património cultural antigo. «O esquema teológico da Criação, Queda e Redenção serve de modelo a este outro: Luzes grego-romanas, Trevas "góticas" e monacais, Renascer da cultura antiga» (Óscar Lopes). Era o Renascimento caracterizado, como diz Jacinto do Prado Coelho in *Dicionário de Literatura*, «por um novo espírito crítico, um escrupuloso desejo de restituir os textos à pureza original, um juvenil entusiasmo pela Antiguidade tomada em si mesma; uma confiança nova nas forças naturais do Homem — medida de todas as coisas. Luís de Sousa Rebelo, na obra citada e na rubrica "Humanismo", diz também: — «O homem no pleno desenvolvimento das suas virtualidades e empenhado na acção — um dos modos mais flagrantemente da realização da individualidade — constitui o centro do seu interesse. A história, a pedagogia e a filosofia antigas serão estudadas assim com vista à elaboração de uma doutrina do individualismo, que ficará como um dos traços dominantes da Renascença. E neste ponto estão os humanistas em franca oposição com a Idade Média, que inseria o homem numa escala hierárquica, soldada por elos de dependência feudal».

1.1. RENASCIMENTO, HUMANISMO E CLASSICISMO

Ainda no século XIV, muitos membros do povo dedicaram-se com afinco ao comércio, bastante incrementado então pelos contactos com o Oriente e, mais tarde, pelos descobrimentos marítimos. Esses comerciantes plebeus enriqueceram e passaram a constituir uma nova classe social — a *burguesia*. Na ânsia constante de se valorizarem, os burgueses mandaram os filhos para as Universidades e a cultura, até então quase exclusiva do clero, estendeu-se assim aos leigos. Os letrados burgueses tentaram descobrir nas velhas civilizações da Grécia e Roma valores capazes de elevarem a vida terrena das pessoas a um nível nunca atingido e agora possível devido às riquezas que afluíam à Europa.

Os vestígios da romanização, a língua latina, os documentos, aulas e leis em latim devem ter contribuído para a descoberta desses valores nos autores clássicos.

Foram os italianos os primeiros que se lembraram de recuperar a literatura do período áureo dos seus antepassados (Virgílio, Horácio, etc.). Nessas obras se encontravam padrões da vida do Homem, não só no aspecto estético, mas também no aspecto puramente existencial.

Este gosto pela valorização do humano e o estudo e admiração da Antiguidade Clássica de um modo geral passaram de Itália a outras nações, originando um *movimento novo* que caracterizou, logo desde o seu início, a sociedade moderna.

Esse *movimento novo* desenvolveu-se em três planos fundamentais:

1.1.1. O RENASCIMENTO

O Renascimento pode definir-se como *a aceitação das formas artísticas greco-latinas e a assimilação do espírito que as anima*. O Renascimento é, portanto, uma *aceitação* e não uma *ressurreição* das formas greco-latinas. A ressurreição supõe morte e as formas greco-latinas nunca morreram. Na Idade Média leram-se Homero e Virgílio, comentaram-se as obras de Aristóteles e até de Platão, estudaram-se as línguas grega e romana. Mas os homens desse tempo, se bem que estudassem as formas greco-latinas, nunca as aceitaram, recusando, assim, o seu renascimento.

1.1.2. O HUMANISMO

O Humanismo consiste no estudo da cultura antiga e, a partir dela, valorizar tudo o que é humano e exaltar os valores do Homem como centro do Universo (antropocentrismo).

No século XVI, o pensamento incide mais na vida do Homem, cidadão do mundo, e no mundo, pátria do Homem. Como tinham feito os melhores de entre os Gregos e Romanos, generaliza-se a tendência para valorizar, no curto espaço de tempo que medeia entre o berço e o túmulo, tudo quanto pode elevar a vida do Homem terreno.

1.1.3. O CLASSICISMO

O Classicismo, que começou a ganhar corpo nos alvares do Renascimento e ficou definitivamente estruturado na segunda metade do século XVI, *é uma estética que estabelece um rigoroso sistema de regras próprias dos vários géneros literários*: o épico; o lírico (com as suas formas fixas, como o soneto e o seu verso decassílabo), a canção, a écloga, a elegia, a epístola, o epigrama, a ode, a sextilha, o epitalâmio e o ditirambo; e o dramático, repartido em tragédia e comédia.

As suas principais características são:

- Exaltação do Homem (antropocentrismo), em contraste com o teocentrismo medieval;
- Predomínio da razão sobre o sentimento, evitando-se os voos da imaginação e os caprichos da fantasia;
- Imitação da Natureza pela Arte, sendo a paisagem sempre amena, idealizada, convencional e artificial, excluindo o insólito ou acidental, a fim de poder reflectir o intemporal, o eterno, o essencial;
- Imitação dos autores gregos e romanos, adoptando temas, usando a mitologia, criando formas poéticas e introduzindo géneros literários;
- Valorização da Arte como expressão de cultura, estudo e bom gosto;
- Sujeição a regras rígidas de conteúdo e forma;
- Justa proporção, equilíbrio e comedimento, de tal maneira que as personagens se comportassem de harmonia com a sua condição social, se omitissem expressões e vocábulos grosseiros, não se tratassem assuntos escabrosos, se proscrevessem cenas violentas e cruéis, etc.¹

¹ Cf. *Textos de Literatura Portuguesa*, de João Guerra e José Vieira, 10.º ano, área D, 1.º volume, Porto Editora, 1985, pp. 193-194.

ANEXO 4

Escola _____

Planificação Geral da Unidade Dois – Texto Dramático

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação	Tempo
<p>Aprofundar o gosto pessoal pela leitura de textos dramáticos;</p> <p>Conhecer as características do texto dramático</p> <p>Contactar com os dados biográficos do autor;</p> <p>Contextualizar a obra para aprofundar a sua interpretação;</p> <p>Ler e analisar textos dramáticos;</p> <p>Compreender as ideias do texto;</p> <p>Conhecer a estrutura da obra;</p> <p>Caracterizar personagens;</p> <p>Aprofundar alguns conhecimentos relativos ao funcionamento da língua;</p> <p>Desenvolver as competências de escrita;</p> <p>Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</p> <p>Pesquisar dados decorrentes da abordagem dos textos.</p>	<p>Expressão oral em interacção;</p> <p>Leitura orientada: o texto dramático;</p> <p>Personagens: relevo, composição e tipo de caracterização;</p> <p>Caracterização física e psicológica das personagens;</p> <p>Símbolos cénicos e percurso cénico das personagens;</p> <p>Intenção crítica;</p> <p>Tipos de cómico;</p> <p>Funcionamento da língua(reforço de conteúdos leccionados;</p> <p>evolução Fonética e semântica;</p> <p>análise sintáctica e morfológica;</p> <p>Fenómenos fonéticos(apócope, síncope, crase);</p> <p>Recursos estilísticos(metáfora, adjetivação, comparação, ironia, antítese, eufemismo, disfemismo, trocadilho);</p> <p>Expressão escrita(carta; texto de opinião)</p>	<p>Leitura / audição de textos seleccionados;</p> <p>Contacto com dados biográficos do autor;</p> <p>Resolução das actividades propostas;</p> <p>Exploração das fichas informativas.</p>	<p>Manual</p> <p>Fichas de trabalho e informativas;</p> <p>Cadernos diários;</p> <p>Dicionários;</p> <p>Enciclopédias;</p> <p>Internet;</p> <p>CD Áudio;</p> <p>Transparências;</p> <p>Quadro.</p>	<p>Observação direta do interesse, empenho e comportamento dos alunos;</p> <p>Trabalhos de casa;</p> <p>Formativa;</p> <p>Sumativa.</p>	<p>Tempos lectivos</p>

ESCOLA BÁSICA 2, 3

Disciplina: Língua Portuguesa - 9º Ano

Ano Letivo _____

Competências

Compreensão Oral: Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional;

Capacidade de extrair informação de discursos orais de diferentes géneros formais e públicos, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados;

Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas, explícita e implicitamente, para realizar diferentes objetivos comunicativos.

Expressão Oral: Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais;

Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão;

Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.

Leitura: Fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista;

Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste;

Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

Expressão Escrita: Naturalidade e correção no uso multifuncional do processo da escrita;

Capacidade para utilizar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário;

Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.

Conhecimento explícito: Conhecimento sistematizado dos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português;

Capacidade de reflexão linguística com objetivos cognitivos gerais e específicos;

Conhecimento sistematizado dos aspetos fundamentais da estrutura e do uso do Português-padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua.

Planificação Anual de Língua Portuguesa - 9º Ano

Ano Letivo _____

CALENDARIZAÇÃO: 1º Período (52 aulas)

Unidade	Obras de leitura orientada e outras leituras	Conteúdos Programáticos (Funcionamento da Língua)	Principais processos de operacionalização (estratégias/actividades)	Aulas Previstas
0 Páginas 12 a 20	Avaliação de Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentação do Programa *À descoberta do manual *Análise morfológica *Acentuação *Orações coordenadas e subordinadas *Formação de palavras *Análise sintáctica 	<p>Realização de jogos de apresentação; Diálogo professor – aluno sobre objectivos, conteúdos, métodos de estudo, critérios de avaliação,...</p> <p>Oralidade *manifestar opiniões *trocar pontos de vista</p> <p>Leitura *ler e interpretar enunciados escritos</p> <p>Escrita *produzir textos escritos</p>	4
1 História da Língua Portuguesa Páginas 22 - 44		<ul style="list-style-type: none"> * Indo-europeu: ramificações * Importância do grego: raízes etimológicas e seu significado * Línguas românicas: origem e evolução * Importância do latim: raízes etimológicas e seu significado * Origem e evolução do português: estrato, substrato, superstrato e adstrato; arcaísmo; galaico-português; fixação da norma do português * Vias popular e erudita; palavras divergentes e convergentes * Evolução semântica * Neologismos e estrangeirismos * Lusofonia 	<p>Oralidade *manifestar opiniões *trocar pontos de vista</p> <p>Leitura *observar mapas; transparências *ler globalmente ou em profundidade *consultar o dicionário</p> <p>Escrita *completar esquemas, espaços e crucigramas</p>	10

Unidade	Obras de leitura orientada e outras leituras	Conteúdos Programáticos (Funcionamento da Língua)	Principais processos de operacionalização (estratégias/actividades)	Aulas Previstas
<p>2</p> <p>O Texto Dramático</p> <p>Páginas 46 - 112</p>	<p>* Textos introdutórios sobre o autor, a obra e a época</p> <p>* Auto da Barca do Inferno</p>	<p>* Breve história do teatro</p> <p>* Vida e obra de Gil Vicente</p> <p>* Características do texto dramático</p> <p>* Auto de moralidade; alegoria; personagem-tipo; símbolos cénicos; tipos de cómico; crítica social; argumentos de acusação/defesa</p> <p>* Figuras de estilo: ironia, eufemismo, disfemismo, trocadilho;</p> <p>* Evolução Fonética e semântica</p> <p>* Análise sintáctica e morfológica</p> <p>* Pronomes – Consolidação</p> <p>* Campo semântico - consolidação</p> <p>* Duplo sentido da Linguagem (denotação / conotação)</p> <p>* Complexo verbal (Conjugação Perifrástica) e Valor aspectual</p> <p>* Registos de Língua (Língua Padrão)</p> <p>* Formação de palavras: consolidação</p> <p>* Predicativo do Complemento Directo</p>	<p>Oralidade</p> <p>*manifestar opiniões</p> <p>*trocar pontos de vista</p> <p>*assistir à representação do auto</p> <p>Leitura</p> <p>*ler e interpretar uma obra integral</p> <p>*ler globalmente ou em profundidade</p> <p>*consultar o dicionário</p> <p>*ler textos para informação e estudo</p> <p>Escrita</p> <p>*completar esquemas, espaços, palavras cruzadas, textos lacunares</p> <p>*elaborar esquemas e resumos</p> <p>*elaborar breves comentários e textos de opinião</p> <p>*caracterizar personagens</p> <p>*completar guiões de leitura</p> <p>*escrever textos para apropriação de técnicas e modelos (entrevista, carta de reclamação)</p>	<p>30</p>
Fichas de avaliação				4

Unidade	Obras de leitura orientada e outras leituras	Conteúdos Programáticos (Funcionamento da Língua)	Principais processos de operacionalização (estratégias/atividades)	Aulas Previstas
<p>3</p> <p>O Texto Épico</p> <p>Páginas 114 – 188</p>	<p>* Textos introdutórios sobre o autor, a obra e a época</p> <p>* Os Lusíadas</p> <p>* Textos Complementares (poemas da <i>Mensagem</i>, de Fernando Pessoa e outros,...)</p>	<p>* Renascimento, Humanismo e Classicismo</p> <p>* As fontes d' <i>Os Lusíadas</i></p> <p>* Características da Epopeia</p> <p>* Estruturas Interna e Externa</p> <p>* Assunto de cada parte ou episódio: sequências narrativas</p> <p>* Categorias da Narrativa</p> <p>* Figuras de Estilo</p> <p>* Orações Subordinadas</p> <p>* Adjectivo e advérbio – consolidação</p> <p>* Texto Argumentativo</p> <p>* Pronomes Relativos</p> <p>* Orações Relativas</p>	<p>Oralidade</p> <p>*manifestar opiniões</p> <p>*trocar pontos de vista</p> <p>Leitura</p> <p>*ler e interpretar excertos duma obra</p> <p>*ler globalmente ou em profundidade consultar o dicionário</p> <p>*ler textos para informação e estudo</p> <p>*apreender a intencionalidade comunicativa do texto</p> <p>*observar mapas; transparências</p> <p>Escrita</p> <p>*completar esquemas, espaços, palavras cruzadas, textos lacunares</p> <p>*elaborar esquemas e resumos</p> <p>*elaborar breves comentários e textos de opinião</p> <p>*caracterizar personagens</p> <p>*completar guiões de leitura</p> <p>*escrever textos para apropriação de técnicas e modelos (notícia, autobiografia, diário, notícia)</p>	<p>40</p>
Fichas de Avaliação				4

CALENDARIZAÇÃO: 3º Período (32 aulas)

Unidade	Obras de leitura orientada e outras leituras	Conteúdos Programáticos (Funcionamento da Língua)	Principais processos de operacionalização (estratégias/actividades)	Aulas Previstas
<p>4</p> <p>O Texto Poético</p> <p>Páginas 220 - 236</p>	<p>* Selecção de poemas</p>	<p>* Características do Texto Poético</p> <p>* Noções de Versificação</p> <p>* Figuras de Estilo</p> <p>* Simbologia da Linguagem</p> <p>* Denotação / Conotação</p> <p>* Tema / assunto</p> <p>* O Verbo - consolidação</p>	<p>Oralidade</p> <p>manifestar opiniões</p> <p>trocar pontos de vista</p> <p>compreender textos orais</p> <p>Leitura</p> <p>ler e interpretar poemas</p> <p>ler expressivamente</p> <p>apreender a intencionalidade comunicativa do texto</p> <p>observar imagens</p> <p>Escrita</p> <p>elaborar poemas, acrósticos</p> <p>completar guiões de leitura</p>	<p>12</p>

Unidade	Obras de leitura orientada e outras leituras	Conteúdos Programáticos (Funcionamento da Língua)	Principais processos de operacionalização (estratégias/actividades)	Aulas Previstas
5 O Conto	* Selecção de contos integrais Ana Saldanha, “Todo-o-Terreno” Eça de Queirós, “A Aia” ou “O Tesouro” Mário Dionísio, “Assobiando à vontade” Manuel da Fonseca, “Mestre Finezas” Ou outros contos... (Miguel Torga ou Aquilino Ribeiro, por exemplo)	* Categorias da Narrativa * Análise Morfológica e sintáctica * Consolidação de matéria dada	Oralidade *manifestar opiniões *trocar pontos de vista Leitura *ler e interpretar um conto *ler globalmente ou em profundidade *apreender a intencionalidade comunicativa do texto Escrita *caracterizar personagens *completar guiões de leitura	16
Fichas de Avaliação				4

Nota: O estudo de *Os Lusíadas* pode prolongar-se até às primeiras aulas do terceiro período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ATIVA

- VICENTE, Gil - *Obras completas* Lisboa, Centro de Estudos de Teatro / Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 5 vols., 2002.
- BRAGA, Marques, *Obras Completas/ Gil Vicente*; com prefácio e notas do prof. Marques Braga, 4ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1942
- PAIS, Amélia Pinto, *Auto da Barca do Inferno/Gil Vicente*; nova ed. Escolar, 2ª ed. Porto: Areal, 2004

BIBLIOGRAFIA PASSIVA 1

- ARESTA, M.; Ferreira, C.; Carvalho, R.; Paiva, R. & Loureiro, Mª João. Webquest: Recurso Educativo e Ferramenta de Avaliação. V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, disponível no URL:
http://www.academia.edu/616874/WEBQUEST_RECURSO_EUCATIVO_E_FERRAMENTA_DE_AVALIACAO
- BERNARDES, José Augusto Cardoso, “Cultura Literária e Formação de Professores”, Centro de Literatura Portuguesa/ Universidade de Coimbra.

- BERNARDES, José Augusto Cardoso, “História Literária e Ensino da Literatura” in Jornadas Científico-Pedagógicas do Português, Org. de Cristina Mello, Isabel Pereira, Maria Helena Santana, Maria José Carvalho e Filomena Brito. Coimbra, ILLP/Almedina, 2002
- COUTINHO, C.; Rocha, C. (s.d.).Aventura na Ilha Terceira – uma Webquest na disciplina de ITIC. Carvalho, Ana Amélia A. (org.) (2006). *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, disponível no URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6483/1/Ilhaterceiraclara.pdf>
- CARVALHO, A. A. A.(2004). Webquest-Um desafio aos professores para os alunos, disponível em <mailto:http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/index.htm>
- CARVALHO, A&Costa, F.A. (2006) *Oportunidades para Alunos e Professores*. In Ana Amélia ^a Carvalho (org) *Atas do Encontro sobre WebQuest*. Braga;CIEd, pp.8-24
- Dodge, B. (1995, 1997) *Some thoughts about Webquests*. Disponível em: http://webquest.sdu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (1999 a). *Building Blocks of a WebQuest*. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>
- *História crítica da literatura portuguesa* / dir. Carlos Reis. Publicação/Produção [Lisboa]: Editorial Verbo, vol. 2 LOPES, Óscar, e Saraiva, António José, *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora.
- LOPES, Óscar, e Saraiva, António José, *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora.
- PICCHIO, Luciana Stegagno, *História do Teatro Português*, Lisboa, Portugalíia, imp. 1969
- SILVA, Edna (2008). *A Webquest na Internet: o novo material didático*. Rev. FAE, Curitiba, v.11, n.2, p.79-86, jul./dez. 2008, disponível no URL: http://www.fae.edu/publicacoes/fae_v11_2/08_edna_marta.pdf

BIBLIOGRAFIA PASSIVA 2

- BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Gil Vicente Pastor e Filósofo*, Porto, Âmbar, 2009.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso, *Revisões de Gil Vicente*, Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- SARAIVA, António José, *Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval*, 4.^a ed., Grávida, Lisboa, 1992.
- TEYSSIER, Paul, *A Língua de Gil Vicente*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- TEYSSIER, Paul, *GIL Vicente- O Autor e a Obra* (trad. De Álvaro Salema) 2^a ed. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, 1985.