

DIVI

O Romance Histórico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paulo Jorge Lopes dos Santos

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2015

O Romance Histórico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paulo Jorge Lopes dos Santos

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS

ORIENTADORA

Ana Isabel Ferreira da Silva Moniz

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Artur e Fernanda, a quem devo tudo o que sou, porque me ofereceram o amor incondicional e apontaram caminhos para que eu crescesse em todos os sentidos... por me mostrarem que sensibilidade não é sinónimo de fraqueza, mas sim de carinho e dedicação.

À minha segunda mãe, a minha irmã Helena, que me inculuiu o gosto pela leitura e me ajudou, através das suas acções, silenciosamente, a acreditar que seria possível, em tempos adversos, crescer e transformar em realidade tudo aquilo que seria apenas um sonho.

À minha irmã Cristina e ao meu irmão Carlos por estarem inteiramente comigo, por serem exemplos de bondade, humildade e solidariedade...

AGRADECIMENTOS

A redacção desta página constitui uma forma de expressar a gratidão pelas pessoas que me incentivaram a concluir este projecto, uma vez que, apesar de poder ser entendido, na sua generalidade, como um trabalho eremítico é, concomitantemente, um trabalho de equipa pelo excelente apoio, carinho e compreensão que recebi.

Assim, é com muito entusiasmo que aproveito estas linhas para agradecer a todos aqueles que contribuíram, de uma ou de outra forma, para a conclusão desta dissertação.

Agradeço à Professora Doutora Ana Isabel Ferreira da Silva, minha orientadora, pela sua enorme paciência, disponibilidade, solicitude, ensinamentos, brilhante orientação científica e amizade dedicada. Os seus doutos conselhos e a sua gentileza permitiram-nos descobrir o prazer da investigação e o desafio de reflectir sobre a Literatura e a Língua, sob uma perspectiva de aventura, de indagação e de procura do conhecimento.

Presto, agora, um merecido e eterno tributo à minha doce e grande amiga Sandra Nogueira pela partilha e superação dos momentos de ansiedade e angústia, pela alegria, cumplicidade, solidariedade e receptividade para me amparar em todos os momentos inerentes ao desenvolvimento deste projecto.

Fica, também, um agradecimento ao Luís Rocha que me transmitiu força e que me ajudou, sobretudo, na recta final deste trabalho, a não desistir e a lutar pelos meus objectivos.

Obrigado Alexandra Francisco pela disponibilidade e tradução do resumo. Apesar do teu tempo muito preenchido, encontras sempre espaço para auxiliar os amigos.

A toda a minha família e amigos que me encorajaram a concluir mais uma etapa aqui está o meu muito obrigado!

Finalmente, aproveito para expressar a minha gratidão à Universidade da Madeira pela oportunidade que me concedeu em redigir e apresentar esta dissertação.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCS – Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

CCPFC – Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua.

EUA – Estados Unidos da América.

SIPE – Sindicato Independente de Professores e Educadores.

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação.

RESUMO

A estrutura desta dissertação divide-se em duas partes. A primeira reside numa reflexão sobre o percurso profissional do investigador, centrada em aspectos relevantes da carreira docente no que concerne à Literatura e ao estudo da Língua. A narrativa autobiográfica produzida permitiu-nos revisitarmos episódios da vida profissional e as trajetórias e práticas lectivas utilizadas no ensino da poesia, do texto narrativo e dramático, e na exploração do funcionamento da língua ao longo dos anos. Recuperámos e aprofundámos conhecimentos sobre diversos autores do espaço lusófono – Trindade Coelho, Miguel Torga, Jorge Amado, Almeida Garrett, Manuel Lopes, Germano de Almeida, Érico Veríssimo, Jorge Barbosa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Almada Negreiros, José Rodrigues Miguéis, Maria Alberta Menéres, Vergílio Ferreira, Luís de Camões, Fernando Pessoa, Gil Vicente e Padre António Vieira - e respectivas periodizações literárias, sempre que possível.

Na segunda parte, procurámos reflectir com maior profundidade sobre outra temática do nosso percurso profissional, neste caso, o romance histórico. Para o efeito, necessitámos de pôr em evidência a controversa dicotomia entre modo e género literário, bem como de abordar o binómio História *versus* Literatura, dado que, o romance histórico, apesar de privilegiar modos de expressão ficcionais, mantém a sua ligação com a História e com a representação de valores e cenários de uma determinada época e sociedade. Tentámos contribuir para a construção de uma definição de romance histórico, distinguindo a narrativa oitocentista e a metaficção histórica pós-moderna. Terminámos o nosso trabalho discorrendo sobre Alexandre Herculano, centrando a nossa focalização nos conceitos de religiosidade, pátria e organização social no romance histórico *Eurico, o Presbítero*.

Palavras-chave: Literatura, Língua, História e Romance Histórico

ABSTRACT

This paper is organized into two parts. The first part consists of a reflection on the researcher's professional path, centered on relevant aspects of the teaching profession in what Literature and the study of language is concerned. The subsequent autobiographical narrative produced allowed us to revisit episodes of our working life and the trajectories and practices we used in the teaching of poetry, narrative and dramatic text, and also the study of the functioning of language over the years. Whenever possible we have recovered and deepened the knowledge of several authors of the Portuguese-speaking world - Trindade Coelho, Miguel Torga, Jorge Amado, Almeida Garrett, Manuel Lopes, Germano de Almeida, Érico Veríssimo, Jorge Barbosa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Almada Negreiros, José Rodrigues Miguéis, Maria Alberta Menéres, Vergílio Ferreira, Luís de Camões, Fernando Pessoa, Gil Vicente and Father Antonio Vieira - and their respective literary periods.

In the second part, we have tried to reflect, in greater depth, on another focus of our career, the historical novel. To this end, we felt the need to highlight the controversial dichotomy between mode and literary genre, as well as to address the binomial History *versus* Literature, since the historical novel, although privileging modes of fictional expression, keeps its connection with History and the representation of values and settings of a particular time and society. We have tried to contribute to the construction of a definition of the historical novel, distinguishing the nineteenth century narrative and the postmodern historical metafiction. We finished our work by writing about Alexandre Herculano, centering our focus on the concepts of religion, homeland and social organization in the historical novel *Eurico, o Presbítero*.

Keywords: Literature, Language, History and Historical Novel.

Só se escreve porque se lê, e a primeira palavra escrita nasceu do desejo de informação que se leu no outro – o outro, imagem, pintura, ideograma. Assim, escrever é responder à leitura – fundamento de todos os exercícios, de todas as pedagogias.

Maria Alzira Seixo

Índice

PARTE 1 - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA.....	8
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....	9
1.1. Introdução	9
1.2. Os primeiros contactos com o ensino/aprendizagem	11
1.3. A escolha do Português como área de formação.....	12
1.4. O estágio – 1998/1999	13
1.5. Experiência de ensino em Cabo verde – 1999/2001	24
1.6. Primeiro ano de exercício de funções pós-estágio em Portugal – 2001/2002.....	33
1.7. Nova mudança de arquipélago – Madeira – 2002/2003.....	43
1.8. A Estabilidade profissional e a participação em diversos cargos na escola – 2003/2006.....	49
1.9. O exercício docente e a gestão a formação no sindicato – 2007 a 2010	52
1.10. A necessidade de mudança nas práticas lectivas.....	75
1.11. A coordenação política do sindicato – 2009/2015	78
PARTE 2 - REFLEXÃO TEÓRICA – O ROMANCE HISTÓRICO.....	81
2. O ROMANCE HISTÓRICO.....	82
2.1. Introdução	82
2.2. Modos e géneros literários – o romance e a narrativa.....	84
2.3. O binómio História e Literatura – realidade ou ficção?	94
2.4. Para uma definição de romance histórico	105
2.5. O romance oitocentista e Alexandre Herculano.....	114
3. CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
Referências bibliográficas impressas	137
Referências bibliográficas digitais	144

PARTE 1 - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. Introdução

As narrações reflexivas sobre o percurso profissional constituem um instrumento privilegiado de autoconhecimento, proporcionando ao professor um exercício de ponderação e questionamento sobre o seu trajecto, referenciais, acções desenvolvidas, bem como sobre o desenvolvimento profissional. Essa cogitação pode, também, ser catalisadora de mudança, uma vez que permite ao professor conhecer as suas debilidades e potencialidades e as suas competências, conferindo-lhe, desta forma, desenvoltura para relacionar as suas práticas com as teorias de aprendizagem (ainda que implícitas, são quase sempre segregadas na praxis didáctica e pedagógica), contribuindo, assim, para a sua autoformação e para o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, não nos surpreende que as narrativas autobiográficas tenham conquistado, paulatinamente, relevo na investigação, no campo da educação. António Nóvoa refere que “as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação” (Nóvoa, 1995: 8).

Meditando sobre o seu desempenho, quer no que concerne ao presente, ao passado e ao futuro, o professor ingressa num processo de atribuição de significados às suas experiências na escola. Nesta linha de pensamento, Elizeu Souza salienta que

a escrita do texto narrativo surge da dialéctica paradoxal entre o vivido – passado, as projecções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da Aprendizagem experiencial, através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito (Souza, 2004: 392).

Através da narração autobiográfica, o professor entra num mecanismo de colaboração e partilha, uma vez que abre um espaço de exposição das suas experiências escolares e práticas lectivas, submetendo-as às interpretações dos outros, dando lugar, deste modo, à colação de ideias. Os casos particulares permitem criar um campo de

análise, um *corpus* de investigação plural, que autoriza a construção do conhecimento sobre o professor nos seus mais diversos aspectos – científico, pedagógico, didáctico e social. O conhecimento deste agente educativo, da sua carreira, consentirá, sobremaneira, uma melhoria das práticas educativas.

Michael Huberman evidencia que “o desenvolvimento de uma carreira é... um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2000: 38).

Tratando-se de um mestrado na área dos Estudos Linguísticos e Culturais, não podíamos deixar de enfatizar a importância da Literatura, disciplina e veículo privilegiado de construção cultural, destacando-se os autores abordados e as experiências mais enriquecedoras no processo de ensino-aprendizagem. A escola tem como missão formar jovens conscientes do que os rodeia e conhecedores do legado cultural de que também fazem parte. A Literatura apresenta-se, assim, como um instrumento vital para promover a autonomia dos alunos, para o desenvolvimento de leitores críticos, já que comporta uma função pedagógica, favorecendo as aprendizagens efectivas. Ao entrar no universo ficcional, os discentes desenvolvem mecanismos cognitivos, estruturas linguísticas e metalinguísticas que lhes permitem partir à descoberta do mundo mais capacitados para um olhar incisivo, selectivo e crítico. Esta missão será mais fácil se conseguirmos criar nos alunos uma ligação afectiva com os livros, de forma a que possam sentir o lado prazeroso do texto. Se assim for, todos os benefícios que a leitura permite surgem de forma natural. Ballester e Ibarra aduzem que “Un componente esencial de la educación literaria radica en el contacto directo con los textos y sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como en su apropiación y goce¹” (Ballester e Ibarra, 2009: 32)

A narração autobiográfica que nos propomos fazer traduz um processo com situações que subsidiaram uma escolha e com outros momentos que transmitiram diversas dúvidas. Trata-se de uma tarefa de meditação sobre o percurso profissional, assinalado pelos universos pessoais e sociais em que nos inserimos. Essa reflexão faz-nos adquirir a percepção que as experiências passadas, bem como os constructos cimentados, de forma gradual, pelos professores sobre a sua experiência e sobre os contextos em que se movem, permite-lhes, como aduz Goodson (2007) e Kelchtermans

¹ Um componente essencial da educação literária radica no contacto directo com os textos e, sobretudo, na criação de um vínculo afectivo com as obras, bem como na sua apropriação e fruição (tradução nossa).

(2009), reformular, através da reflexão autocrítica, as várias comensurações do ensino e da profissionalidade docente, provocando o conhecimento e o encontro com o próprio.

Pensar sobre o que sentimos e o que fazemos é um instrumento de pesquisa para estudar a prática profissional e constitui um procedimento de construção do conhecimento que consente a reformulação da própria acção e do exercício científico e pedagógico e didáctico.

1.2. Os primeiros contactos com o ensino/aprendizagem

A vontade de partilharmos conhecimento e de abrir novas vias e redes de contacto, que constitui umas das metas primordiais da docência, acaba por nascer de uma experiência profissional tida como formador de TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, no Centro Inforjovem de Torre de Moncorvo, com 18 anos, após a conclusão do 12.º ano de escolaridade, e do Curso de Monitores de Informática Inforjovem, cujas actividades lectivas decorreram em Lisboa.

Ser monitor de Informática, ainda numa época pioneira das Tecnologias da Informação e Comunicação no nosso país, marcou um período de descobertas e uma satisfação profissional nunca outrora vivida. Transmitiu-nos a noção de que o ensino e a educação constituem um mundo apaixonante, repleto de dificuldades e de vontade de superação das mesmas, que permite auxiliar os nossos semelhantes a evoluir, abrindo novos caminhos e novos horizontes.

O exercício de formador/monitor, que experienciámos numa idade muito jovem, revelou ser uma tarefa hercúlea, dado que lidar com sentimentos, emoções, ideias, crenças, expectativas e valores de indivíduos de faixas etárias mais elevadas constitui um desígnio difícil, uma vez que era necessário proporcionar aos formandos o surgimento de novas vias de acesso ao conhecimento.

Apesar desta tarefa, o gosto pelo desafio e a firmeza em marcar a diferença conduziu-nos a um compromisso enorme, incutindo-nos a paixão pelo que se acreditava ser o ensino. Trabalhar com e para os outros possibilita-nos evoluir a nível profissional e social. A partilha do que conhecemos faz-nos acreditar que estamos a contribuir para a formação de pessoas mais felizes, mais conscientes e despertas para a aquisição e assimilação do mundo que as rodeia.

Esses quatro anos de contacto com a formação, ainda que conotado com um processo de ensino – aprendizagem balizado por um contexto diferente do da escola, fez com que admitíssemos poder ter qualidades para a docência e a convicção de que um professor competente não é aquele que apenas transmite informações, mas sim aquele que inculca nos seus discentes a vontade de aprender e de procurar transformar a informação em conhecimento. Sobretudo, fez emergir a determinação de concretizar aquilo que era ainda uma mera intenção.

Assim, adquirimos a ideia que a docência é o veículo privilegiado que orienta a Humanidade para o desenvolvimento, assente na crença do professor como figura que partilha o seu saber e que é capaz de despertar consciências.

1.3. A escolha do Português como área de formação

Com 22 anos surge a candidatura ao ensino superior. Optámos pelo curso de Português, via ensino, da Universidade do Minho, embora de forma pouco pacífica. Deliberar a área de formação transformou-se numa questão complicada, dado que teríamos de priorizar uma de três paixões – Português, História e Geografia.

Ajudou na decisão tomada o tremendo gosto pela leitura. Ler é um regozijo, é um exercício notável para que, de forma gradual, se tome contacto com as múltiplas formas da língua, da oralidade, da escrita, auxiliando o leitor a desfrutar das palavras e a promover o seu desenvolvimento como ser humano.

Porém, a leitura não surge de modo espontâneo, requer aprendizagem e a aquisição de uma cultura de familiarização com os livros, edificada na escola e na família. A família teve um papel preponderante, uma vez que foi a partir desta que tivemos a oportunidade de compreender que a leitura é veículo primacial para encontramos nos livros um lugar de fruição, de êxtase e de fuga para o universo da criatividade e da imaginação. Foi também a partir de casa, como ponte entre a escola e o aluno, que nos incutiram a ideia de que ler contribui para o alargamento do nosso cenário cultural e nos ajuda a evoluir, reflectir e a consolidar desígnios e opiniões.

Para isso, convergiu, também, o papel que a Biblioteca Itinerante Calouste Gulbenkian conferiu à cultura nacional, levando, com a sua carrinha peculiar, a magia dos livros aos locais mais recônditos do país. Abertas as portas traseiras, os leitores

eram conduzidos para o mundo onírico dos livros, das histórias e das imagens. Foram momentos que contribuíram para marcar uma escolha... ser professor de Português.

1.4. O estágio – 1998/1999

O último ano da licenciatura, quinto ano, coincidiu com a chegada do estágio integrado, na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Lamações, situada num dos bairros mais problemáticos da cidade de Braga. Como já imaginávamos, dada a tradição da distribuição do serviço docente, conferiram-nos turmas heterogéneas.

Foram atribuídas duas turmas completamente distintas, uma de 8.º ano, com discentes humildes, interessados, tímidos e disciplinados, todavia, com imensas dificuldades de aprendizagem, requerendo apoio suplementar pedagógico por parte de outros professores; e o 7.º 6, considerada a pior turma da escola, com alunos provenientes de meios desfavorecidos e destrutturados a nível social, que manifestavam comportamentos violentos e pouco interesse pela escola.

Pela primeira vez tomávamos contacto com a realidade do ensino e com as suas diversas vicissitudes, potencialidades e desafios, constituindo o estágio um teste complicado à vontade de ser professor. O contexto profissional projectado não correspondia à experiência no terreno. Surgiram momentos de jubilação e de desapontamento, em que o equilíbrio entre o desejo de abandonar a profissão e a determinação em superar os problemas coexistiram, sobretudo no 1.º período e no início do 2.º período lectivos.

No emaranhado de sensações vividas, o autoquestionamento imposto pela angústia, dúvida e receio imperou. Despontaram várias perguntas... “Serei um bom professor?”, “Será que os alunos gostam de mim?”, “Que opinião terão os restantes professores acerca de mim?”, “O que pensam realmente as colegas de estágio?”, “Estarei a utilizar as estratégias adequadas?”, “Por que razão é tão difícil manter a disciplina dentro da sala de aula?”...

No que concerne às competências científicas, acreditávamos ter uma formação sólida, facto que contribuiu para uma sensação de segurança. Porém, as certezas relacionadas com o domínio pedagógico e didáctico esvaneciam de forma gradual, dado que os estratagemas educativos utilizados tardavam a funcionar. Adoptámos algumas

estratégias dos professores que reconhecíamos como mestres; contudo, os tempos tinham mudado e a replicação dos modelos que julgávamos canônicos não surtiam o efeito desejado, até porque a situação que desencadeou mais momentos de angústia e de inadaptação à carreira foi, sem dúvida, a imperiosidade de trabalhar com discentes sem quaisquer regras, isto é, com a indisciplina.

Esse turbilhão de emoções, se não tivesse sido amparado pelo apoio de professores mais experientes e pela ajuda incondicional das orientadoras de estágio, poderia ter ferido, sobremaneira, a construção do perfil de docente e a vontade de superar as dificuldades. Desta forma, concluímos que a supervisão pedagógica é fundamental, o papel das orientadoras foi crucial, assumindo-se como verdadeiras mediadoras entre o estagiário e o universo educativo. Solidificando a sua actuação numa comunicação clara, na partilha e na negociação, contribuíram para que o prazer da descoberta da profissão superasse as diversas vicissitudes.

Relembramos aqui José Gonçalves

sem menosprezo pelas suas dimensões científica e pedagógico-didáctica, a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos (Gonçalves, 2009: 29).

Como refere Michael Huberman (1989), a fase de descoberta que transporta o entusiasmo inicial, o gáudio por ter uma turma e o sentido de pertencer a um grupo profissional, quando vivido positivamente, ajuda a transpor os problemas.

No que concerne às teorias e modalidades de aprendizagem e instrução, tentámos, como já veiculámos, repetir na prática lectiva, ainda que sem muita consciência disso, o desempenho dos professores que nos marcaram. Recorrendo uma vez mais a Huberman (2000), o professor inicial tende a transportar para a sua actividade os modelos interiorizados enquanto discente.

Assim, assumimos um modelo tradicional, próximo do instrucionista, em que o docente surgia como o epicentro da aprendizagem, sendo a sua performance essencial, transmitindo conhecimentos que os alunos deviam assimilar, dando lugar à memorização de conteúdos, em prejuízo da aposta na forma de pensar e solucionar os problemas. A simples transferência de conceitos, o seguir a rigidez do manual e a

passagem de conhecimentos padronizados relegava o papel dos alunos no processo de ensino – aprendizagem para segundo plano. O que interessava era os resultados, a preparação para os testes e não o processo conducente à aprendizagem, o aprender a aprender que pudesse ser replicado em outros contextos que não apenas a escola.

Angéline Martel (2008) destaca que os instrucionistas sustentam a sua actuação em métodos tradicionais de ensino apoiados no positivismo, tentando inculcar nos discentes informações vistas como incontestáveis, construídas independentemente do aluno, da sua origem, localização e cultura.

Quanto aos conteúdos programáticos, tanto no 7.º como no 8.º ano, abordámos o conto popular, género mais abundante dos textos de legado oral. Trata-se de uma narrativa breve, moralista, fantástica, cujo propósito é ao mesmo tempo lúdico e pedagógico. Foi utilizado para introduzir o estudo da caracterização das personagens. Ao representar símbolos ou tipos (o sapateiro, o rei, a princesa, a bruxa, a fada, entre outros), as personagens são de fácil caracterização. Embora a acção nos transporte para tempos longínquos, a localização espaço-temporal é indefinida, atestada pela presença de segmentos introdutórios como “Era uma vez...”, “Há muito tempo atrás...”. Focámos, também, a nossa atenção nas fábulas, lendas (locais), adivinhas, provérbios e lengalengas. Esta unidade foi aproveitada como prólogo ao estudo do conto literário.

Como leitura obrigatória no 7.º ano de escolaridade, versámos o conto “*Abyssus Abyssum*”, inserto em *Os Meus Amores*, de José de Trindade Coelho, compilação de contos que irradia a saudosa lembrança de um Trás-os-Montes e Alto Douro idílico, de gente simples e humilde.

No domínio literário, Trindade Coelho oferece apenas a obra *Os Meus Amores*, espelho do denominado conto rústico que o notabilizou. A obra divide-se em três partes – Amores Velhos, Amores Novos e Amorinhos. As duas primeiras correspondem à ficção fruto da imaginação do escritor; a última parte consiste na recriação de lendas e outros textos de tradição oral.

Trindade Coelho descreve numa linguagem espontânea, fluente e pitoresca, com autenticidade e realismo, a vida no campo, apresentando-nos as inúmeras tarefas do quotidiano rural, o retrato das personagens, que poderemos apelidar de personagens-tipo, os espaços interiores e exteriores, as tradições, as superstições e crenças do povo transmontano, em jeito saudosista e carregado de lirismo. Denota-se uma observação perspicaz das gentes e da sua forma de falar, sobressaindo o dialecto local, expressivo,

despretensioso e quase natural. Podemos afirmar que a sua produção insere-se na literatura regionalista, denominação atribuída por alguns historiadores da literatura. Relembramos aqui o artigo “Diferenças regionais e os seus reflexos na literatura”, através do qual Ana Maria Lopes elenca que

Várias foram as escolas, do princípio ao fim do século, que influenciaram os escritores e intelectuais de Oitocentos e Novecentos: o Realismo, o Naturalismo e o Neogarretismo do final do século XIX, enfim, vários ismos que levam a olhar de uma forma particular para o povo, seja na ficção ou na poesia. De facto, no final de Oitocentos e inícios de Novecentos, vários escritores se deslumbraram com as matérias que Garrett e Herculano, entre outros, tinham cultivado. Trindade Coelho, Fialho de Almeida, Abel Botelho, Brito Camacho, Julião Quintinha, Aquilino Ribeiro, entre tantos outros, puseram a vida rural na ribalta, em várias das suas obras (Lopes, 2008: 159).

“*Abyssus Abyssum*” narra a rebeldia travessa de dois irmãos, Manuel e António, que, contra a vontade da mãe, descem o rio no barco branco do fidalgo. *Abyssus Abyssum*, abreviatura da locução latina *abyssus abyssum invocat* – o abismo gera o abismo, uma asneira leva a outra asneira – que dá nome ao conto indicia, desde logo, um desfecho trágico.

A história é simples, todavia, e como introdução ao estudo do conto literário, adequava-se à exploração das categorias da narrativa. Relativamente à intriga, os alunos foram conduzidos a identificar dois momentos, organizados em encadeamento. A intriga principal compreende a decisão dos dois meninos de entrarem no barco e de deslizar pelo rio. Apesar de temerem desobedecer à mãe, conspiram um plano de modo a saciar o seu desejo sem que a progenitora descubra. Fingindo deslocar-se para o adro da igreja, a fim de jogar ao pião, dirigem-se para o rio e entram no barco. Como uma falta leva a cometer outra, surge a intriga secundária, que corresponde aos momentos em que os dois irmãos navegam no rio no enlevo de perseguir a estrela brilhante, Vésper. O diálogo dos dois mancebos surge carregado de expressões transmontanas, onde despontam as superstições relacionadas com as estrelas.

Os discentes reconheceram as personagens no que concerne à sua composição, planas e modeladas, bem como quanto ao relevo na história – protagonista, personagens secundárias e figurante, passando, de seguida, à caracterização directa e indirecta das mesmas.

Esclarecemos, também, os conceitos de narrador quanto à presença (heterodiegético – narrador não participante na acção) e quanto à posição (objectivo – não veicula juízos nem comenta as acções das personagens) e de narratário (entidade da

narrativa a quem o narrador dirige o seu discurso). Os alunos puderam fazer o levantamento de expressões caracterizadoras do espaço e trabalhar os modos de representação da narrativa.

Analisámos, de seguida, o conto literário “Arroz do Céu”, de José de Rodrigues Miguéis. Tratou-se de uma opção pessoal, dentro das obras previstas no programa, dado o cariz de intervenção social e pedagógico inerente a este conto. Denuncia-se as diferenças entre as diversas franjas da população e a ausência de uma política que aponte para a integração dos imigrantes que, muitas vezes, desconhecem a língua do país de acolhimento, dificultando, sobremaneira, a interacção social e a sua integração.

Contemporâneo da Presença e do Neo-realismo, a sua obra apresenta personagens carregadas de uma sensibilidade conformada, por vezes, ingénua, dentro das contradições da sociedade. Dota-se o texto de um ideário humanista, cujo propósito é a intervenção cívica. Saraiva e Lopes identificam-nos como o “ficcionalista mais importante daquilo a que chamamos o realismo ético” (Saraiva e Lopes, 1979: 1071), uma vez que em toda a sua escrita está patente a responsabilização ética de cada ser humano, como membro de um todo social.

Através deste conto, aprofundámos os conhecimentos sobre os recursos estilísticos e o estudo das categorias da narrativa iniciado nas unidades temáticas anteriores – acção (acção central e secundária e os seus diversos momentos – situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace) e delimitação da acção (narrativa fechada ou aberta); tempo (cronológico e psicológico); personagens (composição e relevo); modos de apresentação da narrativa (narração e a predominância de verbos de movimento e formas verbais do pretérito perfeito, presente histórico e pretérito mais-que-perfeito; descrição e a preponderância dos adjectivos e verbos copulativos ou de ligação ou formas verbais do pretérito imperfeito; o diálogo e o uso do discurso directo e verbos declarativos que introduzem as personagens).

Uma vez que acreditamos que as aulas devem, ainda, subsidiar a transmissão de valores culturais, procedemos a um momento de intertextualidade com o poema “Cantar de Imigração”, da poetisa galega Rosalia de Castro, e musicado por Isabel Silvestre. Além de servir como mote ao futuro estudo do texto poético, os alunos puderam comparar a mensagem comum aos dois autores, dialogar com os dois textos e perceber que a e(i)migração é uma realidade partilhada por vários povos, incluindo os vizinhos galegos.

A intertextualidade deve ser colocada ao serviço da didáctica, dado que pode funcionar como um estímulo à promoção da leitura e ao pensamento crítico, fazendo emergir o desenvolvimento da capacidade relacional dos alunos e a aquisição de valores culturais. Antonio Mendoza Fillola ressalva a importância da intertextualidade destacando que:

Les orientations didactiques et méthodologiques qui dérivent de l'optique intertextuelle offrent un cadre global et d'implication coopérative entre le texte et le lecteur ; cette approche renforce les valeurs éducatives, formatives de la littérature parce qu'elle la montre comme référent d'une culture. La perspective intertextuelle permet d'établir les parallélismes et d'observer les feedbacks qui apparaissent dans la création littéraire (à degré plus ou moins élevé) ainsi que dans les autres arts² (Fillola, 2010: 140-141)

Em relação ao texto dramático, e tendo em conta que a planificação anual não impunha a leitura de uma obra integral, seleccionámos excertos de vários autores - Alice Vieira, Ilse Losa, Sophia de Mello Breyner Andresen e José de Oliveira Cosme -, que permitiram transmitir aos alunos a relação entre teatro e texto dramático, e produzir em grupo (utilizando-se a estrutura texto principal e secundário) textos deste género, com posterior encenação, partindo de situações dotadas de sentido para a faixa etária dos alunos. Através da elaboração de pequenos textos dramáticos, os alunos cuidam a língua, aprendem a negociar e a trabalhar de modo colaborativo, experienciam várias situações de comunicação e desenvolvem competências linguísticas diversificadas, bem como a criatividade. O estudo e a produção de textos dramáticos, além de contextualizarem o ensino da língua, oferecem a possibilidade de desenvolver “um conjunto de estratégias de aprendizagem, como a observação, a imaginação e a memória, que melhoram a interacção entre os alunos e com o professor, fazendo com que tenham mais confiança em si mesmo” (Cantero, 2005: 110).

Mediante a exploração dos textos dos autores mencionados, conseguimos analisar as estruturas interna e externa desta tipologia de texto. Na interna, os alunos lograram identificar a exposição, ou seja, a apresentação das personagens e os antecedentes da acção; o conflito, aglomerado de situações que fazem a acção avançar; e o desenlace, isto é, o desfecho da acção dramática. De forma guiada, os discentes tiveram a oportunidade de concluir que, a nível da estrutura externa, os actos correspondem a

² As orientações didácticas e metodológicas que derivam da óptica intertextual oferecem um marco global e de envolvimento cooperativo entre o texto e o leitor; este enfoque reforça os valores educativos e formativos da literatura porque a mostra como referente de uma cultura. A perspectiva intertextual permite estabelecer paralelismos e observar o *feedback* que surge na criação literária (num nível mais ou menos elevado), bem como nas outras formas de arte (tradução nossa).

grandes divisões do texto dramático e que coincidem com um espaço específico; assim, sempre que se muda de cenário há uma mudança de acto. Aperceberam-se que quando se regista entrada ou saída de personagens opera-se uma mudança de cena.

Na abordagem ao texto poético, quer no 7.º, quer no 8.º ano, seleccionámos autores nacionais e estrangeiros de língua portuguesa – Saul Dias, Sebastião da Gama, António Gedeão, Florbela Espanca, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, João de Deus e Miguel Torga – através dos quais procedemos à distinção entre poema em verso e poema em prosa.

Podemos afirmar que, desde jovens, o contacto com a poesia proporciona a aquisição de lexemas específicos diferentes dos que se encontram noutras leituras. Um das formas primárias de contacto com a língua surge através das modinhas e canções em verso transmitidas pelas mães, avós ou avós. Concluimos que a poesia, na sua base, é um conjunto musical de beleza, uma abertura à sensibilidade do mundo.

A poesia nasceu para ser fruto de leitura silenciosa, mas também para ser ouvida e declamada, no sentido de se poder fruir o som das palavras e acompanhar o seu ritmo. Esta crença na musicalidade da poesia levou-nos a criar uma oficina de expressão que permitiu aos alunos ler em voz alta, elaborar composições líricas e testar os conteúdos relativos à estrutura e sonoridade da poesia (estrofe, rima, métrica e variados recursos estilísticos – onomatopeia, personificação, aliteração, repetição, comparação, dupla e tripla adjectivação, metáfora...), de uma forma algo lúdica e de deleite do encanto das palavras. Cremos que os alunos que são motivados a elaborar poemas têm um retorno pedagógico considerável, na medida em que ao seleccionarem a palavra ou rima precisa adquirem consciência fonológica e semântica, o que lhes permite ser mais autónomos na sua linguagem.

Tão ou mais importante que a explicação enciclopédica do professor em relação às composições líricas transportadas para a sala de aula, que grande parte das vezes o aluno não compreenderá, a abordagem ao texto lírico deverá começar pela estimulação das sensações e intuições dos discentes. Perguntas tão simples como “O que sentiste?”, “O que entendeste?”, “Para onde te transportou o poema?”, “De que fala o poema?”... poderão levar a um debate profícuo, que auxiliará o professor a conduzir os seus discentes para os aspectos relevantes do texto.

Procurámos com esta unidade temática conferir aos discentes a oportunidade de darem novos sentidos e significados ao vocabulário que já conheciam e que usavam, e de exprimirem, através de pseudónimos, os seus sentimentos e emoções, sem se exporem. A poesia tem o condão de libertar, de extravasar a sensibilidade e reveste-se de uma grande relevância educativa. Jacinto do Padro Coelho evidencia que

Não há verdadeira educação que não seja poética, ao mesmo tempo que é moral e científica. Dando uma visão harmónica das coisas, a poesia harmoniza a vida psíquica dos educandos, realizando assim uma obra educativa do maior alcance (Coelho, 1999: 370)

Com base nos diferentes tipos de texto aflorados (narrativo, poético, dramático, jornalístico, entre outros), partimos para a exploração do funcionamento da língua, com base no que o programa do 7.º ano previa.

No 8.º ano, procedemos à análise de dois textos narrativos integrais – “Destinos”, de Miguel Torga, da colectânea *Novos Contos da Montanha*, e o *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

O conto “Destinos” reflecte o telurismo de Miguel Torga, uma vez que as personagens são apresentadas no espaço físico e social transmontano, num ambiente campestre, em que as entidades ficcionais interagem com o meio dando a conhecer o drama da solidão, da busca de si próprio e da felicidade. São personagens que ilustram pessoas arreigadas à terra, com a qual conseguem comunicar melhor do que com os seus semelhantes. Adriano Loureiro adianta que

A zona idílica da qual descende o próprio Miguel Torga aparece nos contos com toda a forma geográfica e constitui com a relação humano-divina o universo maravilhoso em que a natureza dita o ritmo da vida na Montanha. (...) Na escrita torguiana a ligação com a região natal é uma constante. A rudeza e a pobreza dos meios naturais transfiguram as características humanas e o texto se solidariza com o homem no seu desafio face à vida (Loureiro, 2011: 3-4).

A narrativa apresenta uma história de amor, não concretizada, aparentemente simples e linear, com forte delineação do espaço (rural), tempo (o amor começa na Primavera, estação propícia ao brotar da vida e do sentimentalismo) e acção (os acontecimentos desenvolvem-se em sequências sucessivas). É curioso não haver qualquer alusão ao nome da personagem principal masculina, já que o que é relevante é o amor entre os protagonistas, as sensações vividas pelas personagens, os seus anseios, esperanças e medos, cuja natureza algo personificada é a única testemunha. O conto desenvolve-se numa aldeia em que a ligação do homem com a natureza é uma marca

indelével do autor. Esse espaço rural propicia toda uma atmosfera que auxilia a concretização do amor, todavia, o tempo e a harmonia bucólica não coincidem com o drama, indecisões e os conflitos da existência humana, dos reflexos da vida. Reflectindo sobre Torga, Ana Sofia Aguilar assevera que

A sua vivência, de contornos romanescos, riquíssima sob os mais variados aspectos, e a sua personalidade, resistente e comprometida como a própria Torga, permitiram-lhe criar um universo ímpar de versos, de personagens, de imagens, de vidas, reflexos da própria vida (Aguilar, 2010: 13).

A segunda narrativa que propusemos para análise foi *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Quisemos veicular que o universo literário de língua portuguesa não se confina a Portugal, mas sim a um espaço lusófono abrangente. O autor, que ocupa um lugar axial no cânone da literatura brasileira, é conotado como o escritor da identidade do Brasil, do regional, do popular, da miscigenação e da sensualidade, e da defesa dos menos favorecidos. Claude Guméry-Emery indica que Jorge Amado é

a articulação entre a herança do passado e a construção do futuro. Conta a epopeia da conquista das terras, denuncia o latifúndio nos *romances da terra*, defende os menores abandonados, reabilita a mulher negra e mestiça nos *romances urbanos*, explica como se estruturou e hierarquizou a sociedade brasileira, mostra como é longo o caminho a ser percorrido (Guméry-Emery, 2008: 73)

Em *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, a história contada em jeito de fábula, conto de fadas ou narrativa maravilhosa, que difere da produção literária habitual do escritor, foi construída como presente de primeiro aniversário de João Jorge, filho de Amado. Ilustra um amor impossível, mas, ao mesmo tempo, é uma exaltação à amizade e ao respeito pela diferença. Por isso, pela sofisticação do seu enredo, não se destina apenas a um público jovem, mas sim a todos quantos a queiram ler. Maria da Conceição Coelho assevera

que se trata de um livro que nos traz a nós adultos, uma certa nostalgia da infância como tempo de inocência, mas onde reconhecemos o nosso mundo com os seus percalços, as suas vicissitudes, as suas intrigas e um complexo emaranhado de sentimentos e ironias que o caracterizam (Coelho, 2001: 10).

No que se refere ao modo literário dramático no 8.º ano, o manual adoptado aconselhava a exploração da obra *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett. Considerado como um dos percursores do Romantismo Português, apesar de recusar esse epíteto, deixou um legado vastíssimo na literatura nacional, foi romancista, poeta e

dramaturgo. Para o teatro, escreveu obras como *Um auto de Gil Vicente*, *Frei Luís de Sousa* e *Falar verdade a Mentir*.

A acção tem lugar na Lisboa do século XIX, sendo o espaço temporal o que medeia entre a manhã e a noite do dia posterior à chegada da família Brás Ferreira à capital. Num único acto e dezasseis cenas, conta-se a história de Duarte Guedes, um mentiroso compulsivo, e do seu noivado com Amália, filha de Brás Ferreira. *Falar Verdade a Mentir* tem uma clara intenção moralizadora, crítica, pedagógica e lúdica, denuncia-se a mentira fácil e os esquemas engendrados por indivíduos para os quais tudo é válido para subirem na vida. Todavia, além de moralizar, tem como propósito divertir.

A obra presta-se ao estudo dos registos de língua, sendo fácil a identificação dos registos populares e familiar, que aparecem interligados, auxiliando-nos a reconhecer a origem social das personagens. Verifica-se a predominância de marcas de oralidade e de espontaneidade e uma certa despreocupação com o rigor do léxico e das construções sintácticas.

O cómico de linguagem, utilização de determinadas palavras e expressões por parte das personagens que provocam o riso, está também presente na obra, tendo os alunos conseguido identificá-lo. O cómico de situação, momentos jocosos proporcionados pelas entidades ficcionais, juntamente com a utilização dos apartes, comentários dirigidos ao público, foram abordados e objecto de reconhecimento por parte dos discentes.

A análise desta peça permitiu a interdisciplinaridade, uma vez que, com o auxílio da docente de Educação Visual e tecnológica, os alunos construíram o cenário e dramatizaram o texto para toda a comunidade escolar – colegas da escola, professores, funcionários e encarregados de educação. O texto dramático tem a função de perpetuar-se no tempo, já que o teatro existe para ser representado e não lido. Vestindo a pele de actores, sonoplastas, caracterizadores e de todas as actividades exigidas pela representação teatral, tentámos contribuir para a socialização dos alunos, para o seu crescimento cultural, para o desenvolvimento da linguagem oral e corporal e para o aumento da criatividade. Através da encenação realizada, fizemos com que os alunos experimentassem uma das funções essenciais do teatro – a função catártica, criadora de prazer e de deleite artístico. Isabel Costa salienta a relevância do teatro quando afirma que

O teatro é desejo de fazer mas também prazer de ver. Prazer de ver esse dom de jogo vivo. O prazer de ver personagens vivas reinventar à nossa frente um outro tempo, um outro espaço e outras leituras do real, tão enigmáticos quanto a nossa vida (Costa, 2003: 342).

No que concerne ao conhecimento da língua, procedemos à sua exploração partindo de textos literários insertos no manual ou seleccionados pelo docente, dado que acreditamos que o ensino da língua não deve ser dissociado do ensino da literatura. Através da leitura, as obras literárias oferecem as ferramentas necessárias para o alargamento e compreensão do vocabulário, bem como para a melhoria da expressão escrita. Parece-nos, também, que a compreensão das estruturas linguísticas favorece o gosto pela leitura. A literatura é um meio privilegiado para o conhecimento do sistema formal do Português e promove o enriquecimento das capacidades comunicativas dos discentes, sendo este um dos objectivos primaciais do ensino da língua. A partir de contos de autor, procurámos uma reflexão sobre a diversidade linguística no sentido de valorizá-la, inserindo os conceitos fonológicos, lexicais, semânticos e morfossintácticos que constavam nos programas. Não menos importante foi o conhecimento das normas que regem o uso social das variedades e registos do Português.

Os diferentes géneros literários apresentam-se como reflexos de determinadas épocas, o que faz com que a literatura seja um veículo para entender o mundo e uma forma e de disseminação de conteúdos históricos, sociais, políticos e culturais. É também o meio adequado para incrementar a criatividade, a curiosidade, a imaginação e a procura da expressão individual que cada obra consente ao leitor. Foi precisamente isto que procurámos fazer, ou seja, não nos cingimos apenas à transmissão dos conteúdos programáticos, tentámos disponibilizar um saber mais abrangente susceptível de conduzir ao enriquecimento pessoal dos discentes. Guiney salienta que

La littérature comme matière enseignée signifie donc, en plus de la pratique de la langue, la libération de l'individu par la culture de l'imagination; la pluralité des voix et des modes d'expression ; et le droit à la parole individuelle, plutôt que des techniques d'assimilation d'un corpus hérité de textes³ (Guiney, 2012: 124)

O estágio foi uma etapa determinante que, pautado por momentos de muita angústia, de descrédito, mas também de imensas alegrias, contribuiu para uma escolha que ainda perdura.

³ A literatura como matéria de ensino significa, portanto, além de prática da língua, a libertação do indivíduo pela cultura da imaginação; a pluralidade de vozes e modos de expressão; e o direito à particularização das palavras, mais do que técnicas de assimilação de um corpus hereditário de textos (tradução nossa).

1.5. Experiência de ensino em Cabo verde – 1999/2001

Findo estágio, surgiu a oportunidade, ainda que condicionada pela dificuldade de obter uma colocação nas escolas nacionais, de ensinar, durante dois anos lectivos, em Cabo Verde.

Após muitas hesitações, a decisão estava interiorizada, circunscrita por muitas interrogações, expectativas e curiosidade sobre o país de acolhimento, as suas gentes, a sua cultura e condições de trabalho. As pessoas eram deslumbrantes, *morabis*⁴, simples, muito humildes. As poucas condições de trabalho e o avançado estado de degradação dos edifícios escolares eram suplantados pela delicadeza, timidez e empenho dos alunos, inseridos em turmas de 40 a 46 alunos. Muitos percorriam trilhas de montanha, durante horas, sob o calor abrasador, para chegarem à escola e ocuparem as frágeis e gastas cadeiras e escreverem no velho quadro negro, cheio de buracos. Os sorrisos de menino e a persistente disponibilidade para aprender desarmavam qualquer alma mais desconfiada e descontente com as condições que a escola apresentava.

O sistema de ensino cabo-verdiano pautava-se pelo enciclopedismo, por ser demasiado transmissivo, assente na veiculação dos conteúdos. Os professores arrogavam uma atitude catoniana, privilegiando as aulas expositivas, deixando aos alunos um papel de mera memorização. Além disso, um currículo geral feito à imagem do que se faz em Portugal distanciava a aprendizagem do quotidiano dos alunos.

Contudo, e com carácter semanal, havia a preocupação de se discutir, em grupo disciplinar, conteúdos e estratégias a desenvolver num futuro próximo. Os professores cooperantes portugueses eram, com frequência, solicitados sob o ponto de vista científico, porém, a desejada supervisão mediadora entre colegas não existia. Nos períodos avaliativos, os testes revelavam uma primazia dada à reprodução dos conteúdos e das informações, relegando para segundo plano a criatividade e a expressão escrita e oral livre. As tecnologias resumiam-se ao quadro e ao giz, não havendo, sequer, um projector de acetatos.

Nos dois anos de Cabo Verde, atribuíram-nos turmas de 8.º ano. O manual, de autoria do governo local, recebia o título de *Hespérides* e destinava-se, em simultâneo, ao 7.º e 8.º ano. Todavia, grande parte dos alunos não tinha disponibilidade financeira

⁴ Gentis (tradução nossa).

para o adquirir, pelo que fomos obrigados a recorrer, às nossas expensas, a textos fotocopiados. O nome do manual resulta da lenda de que Cabo Verde seria o remanescente da misteriosa e mítica Atlântida.

Não podíamos evitar uma referência à revista *Claridade*, criada em 1936, que constitui um marco relevante na assunção da cultura cabo-verdiana. Através das artes, sobretudo da literatura, procurando temáticas inerentes ao universo local, ao ser crioulo, e rompendo com a tradição literária da metrópole, pretendia-se denunciar os problemas socioeconómicos vigentes e o esquecimento a que o arquipélago fora votado. Tinha como estrategas Baltasar Lopes da Silva, Manuel Lopes e Jorge Barbosa, escritores que ocupam uma figura de destaque no universo literário de Cabo Verde. Contou também com a colaboração de outras individualidades como João Lopes, Manuel Velosa e Jaime Figueiredo. *Claridade*, fundada no Mindelo, ilha de São Vicente, berço cultural do país, constitui-se como um foco de emancipação da literatura desta jovem nação, criando um neo-realismo cabo-verdiano que consentiu o brotar de uma identidade mestiça, crioula, sobretudo junto das elites locais, rompendo com o modelo europeu. Pires Laranjeira refere que

Do ponto de vista político – ideológico, a intenção da revista era criar um ideário próprio para afastar definitivamente os escritores de Cabo Verde dos cânones portugueses e [levá-los] e exprimir a voz colectiva do povo cabo-verdiano, naquilo que ele possui de mais autêntico (Laranjeira, 1995: 190).

No que diz respeito à nossa actividade docente, e mais propriamente à exploração do texto narrativo, o programa não exigia a leitura integral de nenhuma obra. Desta forma, seleccionámos textos do manual de literatos cabo-verdianos, Manuel Lopes, Germano de Almeida, Baltasar Lopes da Silva e Onésimo Silveira, de Portugal e de outros países de expressão portuguesa.

Destacamos, aqui, Manuel Lopes e o livro *Os Flagelos Do Vento Leste*, tão próximo da realidade de Santo Antão e São Vicente, locais nos quais exercemos a docência.

Manuel Lopes bebe no segundo modernismo brasileiro, no qual é visível uma apreensão enorme com o destino do Homem face à sociedade, face às desigualdades sociais. Despontam temas interventivos com a inclusão dos problemas regionais, ou seja, as assimetrias entre regiões mais favorecidas e as mais debilitadas. Trata-se os problemas humanos da gente rural, a luta pela sobrevivência, causados pela elevada dificuldade económica porque passam e pela hostilidade da terra, da natureza e da

cidade. A temática do regionalismo nordestino brasileiro serve como fonte para o germinar do regionalismo cabo-verdiano, bem patente na intertextualidade entre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e de *Os Flagelados Do Vento Leste*, de Lopes.

Inserida no neo-realismo cabo-verdiano, *Os Flagelados Do Vento Leste* oferece-nos a fragilidade do esforço humano perante as agruras e calamidades da natureza que assolam Santo Antão. Salienta-se o cenário devastador da seca, que transporta o binómio seca/chuva, esperança/desânimo, sonho/desilusão, persistência/abandono da terra, partida/saudade e vida/morte. Através de uma sucessão de personagens, dotadas de uma grande densidade psicológica, que caracterizam o universo das ilhas, apresenta-se a dura realidade da luta pela sobrevivência e os conflitos interiores e sociais que pairam sobre os habitantes, derrotados pela natureza de que dependem. Reflectindo sobre *Os Flagelados Do Vento Leste*, Maria Luísa Baptista refere que

o que nos importa mais não é a ‘sorte’ de um protagonista, mas o *modus faciendi* do flagelo e principalmente o do discurso sobre a ‘sorte’ colectiva de um povo vitimado e progressivamente arrasado por uma calamidade e suas sequelas. O tónus característico — o do espectro da fome e o da fome instalada — é uma invariante, ainda que sujeita a agravamentos. Afigura-se-nos que o autor pretende estetizar a situação limite a que é sujeita uma população, problematizando o flagelo natural gradativamente, nos seus vários rostos, até às consequências últimas (Baptista, 2007: 73).

A obra, de leitura não integral, mas ainda assim com uma abordagem extensa, serviu-nos para o tratamento mais intenso das categorias da narrativa, bem como para o estudo do funcionamento da língua, já iniciado com textos curtos. Apesar de escrito em português, pareceu-nos significativo abordar as marcas da tradição oral do crioulo bem patente na obra, criando-se um glossário sempre actualizado até ao final do ano escolar.

Germano de Almeida foi igualmente versado, através de excertos do livro *Testamento do S. Napunocemo da Silva Araújo*. Almeida define-se como um “contador de estórias”, pelo que, a sua escrita revela uma acentuada marca da oralidade, patente no uso frequente do discurso indirecto livre, na fusão do crioulo com o português, consoante a narrativa o exige, e nas várias alternâncias de momentos temporais que pratica. A conjugação destas marcas da oralidade, com um sentido de humor apurado, faz com que seja um dos escritores mais populares de Cabo Verde.

Almeida é também inovador, uma vez que, apesar da sua obra *Testamento do S. Napunocemo da Silva Araújo* abordar também a temática da seca, tão utilizada pelos “claridosos”, embora aqui em jeito de paródia, pautada por uma subtil ironia, quebra com os temas tradicionais, inserindo novos assuntos – os preconceitos sociais, a relação

homem-mulher, as relações familiares, a afirmação da mulher, a sexualidade, a infidelidade – e novas formas de escrita e de contacto com o leitor, através da transposição das personagens de obra para obra e a presença frequente de narradores polifónicos. Ana Mafalda Leite salienta que no livro *Testamento do S. Napunocemo da Silva Araújo* há uma reinterpretação na forma de denunciar os problemas que assolam Cabo Verde.

agora sob um outro ponto de vista, em que o humor e a caricatura lembram herança queirosiana, retratando-se o meio mindelense e a vida insular com bem doseada carga de imaginação crítica. Este livro vem talvez confirmar, juntamente com outros textos que nos recentes anos têm sido publicados, que estamos a viver um novo momento de reformulação temática e formal nas literaturas africanas de língua portuguesa (Leite, 1994: 225).

É o protagonista da narrativa, abastado comerciante de Mindelo, que empresta o título à história. Através do testamento que redige, dez anos antes da sua morte, no período de transição para a independência, revela acontecimentos desconhecidos, plenos de humor, ironia e sátira, constituindo este documento um livro de memórias. Reconhecido com íntegro e rico, inserido na sociedade cabo-verdiana de modo exemplar, o desfiar de situações apresenta-nos um homem complexo, cheio de surpresas, contraditório, capaz de cometer leviandades, que reconhece a filha ilegítima e que fez fortuna vendendo guarda-chuvas numa terra caracterizada pela seca e aridez.

A linguagem do texto é simples e convida a uma reflexão metalinguística, onde o português é misturado com o crioulo, o que ajuda a caracterizar melhor o homem cabo-verdiano e a denunciar, com mais autoridade, as hipocrisias sociais, a exploração dos mais fracos, o optimismo de políticos e a ingratidão de certos segmentos da sociedade local. Ana Maria Gomes aduz que

O livro traz preocupações literárias e provoca a reflexão sobre o valor do elemento cultural para um país em vias de formação. Inserida num contexto de independência, a obra resgata, por meio da vida da personagem protagonista, a história de Cabo Verde desde suas lutas coloniais até a conquista da independência. Sendo assim, a obra discute o nacional e a personagem central pode ser vista alegoricamente (Gomes, 2012: 20).

Na abordagem do texto dramático, tivemos a preocupação de proporcionar aos alunos a oportunidade de tomarem consciência que o património literário em língua portuguesa é um bem comum a vários países, facto que nos levou a optar pelo escritor brasileiro Érico Veríssimo.

As décadas de 30 e 40 do século passado foram pródigas na literatura brasileira, tendo surgido escritores que apresentam uma produção fértil e amplamente disseminada em todo o mundo. Não será alheio a este facto o contexto social e político de então, quer a nível nacional, quer a nível mundial (crise económica), uma vez que, devido à Revolução de 1930, surgiu um espaço de intervenção adequado à denúncia dos problemas sociais de então, sobretudo o caciquismo vigente no país que originava assimetrias extremadas entre as varias camadas da população. Não podemos olvidar que, após a proclamação da República, em 1889, e até 1930, as Terras de Vera Cruz eram governadas por uma oligarquia que dominava toda a produção do país, nas suas diversas vertentes.

Assim, o segundo modernismo brasileiro conta com a voz crítica do gaúcho Érico Veríssimo, cuja vasta produção literária é dividida em três períodos, sendo que a primeira fase corresponde aos ditos "romances urbanos", com início na publicação de *Clarissa*, em 1933, até à edição de *O resto é silêncio*, de 1943. É neste período que sai para as estampas a obra *Olhai os lírios do campo*, em 1938, uma das mais lidas do Brasil, também adaptada para a televisão.

As personagens, muitas vezes repetidas nos vários livros, Clarissa e Vasco, movem-se no espaço físico e social do Rio Grande do Sul, sobretudo, na cidade de Porto Alegre, capital da região. Através de uma escrita regionalista, quase fotográfica, descritiva e poetizada, o autor veicula preocupação com os problemas sociais gaúchos. Denuncia-se a desumanização da vida urbana de Porto Alegre, a falta de solidariedade da burguesia decadente para com os mais frágeis, ou seja, os migrantes do universo rural e os imigrantes vindos, sobretudo, da Europa. Aponta-se o dedo aos conflitos familiares e éticos gerados pela necessidade de ascensão social, sem regras, e a delação de um mundo colectivo egoísta que carece de valores, sendo que a solução para estas debilidades residiria numa reflexão e consciencialização da responsabilidade individual e ética de cada um para tornar o mundo melhor. Alves e Rasia da Silva referem que a "clara incorporação de tipos característicos do povo gaúcho, dos falares regionais e algumas passagens de denúncia política traduzem a ânsia do escritor cruz-altense frente a conflitos individuais, entre opressores e oprimidos e divisão classial" (Alves e Rasia da Silva, 2012: 10).

A segunda fase de Veríssimo caracteriza-se pelo uso do romance histórico, relatando-se a história do Rio Grande do Sul, desde o século XVIII, a sua fundação, até

à administração de Getúlio Vargas. Coincide com a trilogia *O Tempo e o Vento*, que inclui os livros *O continente*, *O retrato* e *O arquipélago*. Com recurso a descrições dotadas de uma forte componente visual e cénica, esta fase narra a conquista bélica pela posse da terra, submetida a uma espécie de senhores feudais, e a luta pela sobrevivência num país sempre em conflito. Lacerda refere que “Especificamente no romance *O Tempo e o Vento* compreendemos que Érico Veríssimo apropria-se do discurso da burguesia para desnudar a hipocrisia e a decadência moral” (Lacerda, 2007: 42). Esta fase expressa uma relação entre o passado heróico do povo gaúcho na defesa das suas terras em contraste com o presente contemporâneo do escritor, assinalado por crises e revoluções.

O terceiro momento da sua produção compreende os romances políticos *O senhor embaixador* (1965), *O prisioneiro* (1967) e *Incidente em Antares* (1971), e coincide com o período da ditadura militar, iniciada em 1964. Veríssimo faz uma intensa e enérgica crítica política e ideológica, denunciando as violações dos direitos do Homem e o despotismo do regime ditatorial. Niderauer (2007) indica que na obra *Incidente em Antares*, que constitui uma alegoria em jeito de paródia, a acção decorre num cemitério, servindo-se Veríssimo dos mortos para através deles, gradualmente, desvendar o mistério que esconde a verdade e deixar aos vivos a responsabilidade de reflectir sobre os eventos históricos aos quais são submetidos.

A par da produção de ficção através do romance, Érico redigiu algumas histórias para crianças e várias composições para teatro. “Como um raio de Sol”, inserido no livro *Fantoches* (o primeiro do autor) foi um dos textos dramáticos oferecidos, tendo sido objecto de análise nas aulas. A peça é composta por três personagens: “O Homem Triste” (professor de Matemática), “O Pai” (sexagenário), “A Filha” (cega). A intriga reside na paixão do professor pela menina, que decide pedir ao pai autorização para se aproximar dela. Todavia, pelo facto de a mesma ser cega, característica que “O Homem Triste” nunca chega a saber, o sexagenário recusa aceder às intenções do professor, alegando que a sua filha só poderia trazer mais sombra à vida de “O Homem Triste”.

Antenor Fischer assevera que

Com *Como um raio de sol* (e, também, com *Quase*, 1830), Érico Veríssimo demonstrou ser possível explorar um tema romântico com ironia, piedade, humor e romantismo... – sem jamais cair no lugar comum da pieguice, que marca boa parte do drama de seus contemporâneos, meio século após o fim do Romantismo (Fischer, 2007: 274).

Para culminar a unidade temática do texto dramático, os alunos seleccionaram excertos de *As lições do Tonecas*, de José de Oliveira e Cosme, e apresentaram as suas dramatizações à restante comunidade escolar. Uma vez que a escola tinha poucos recursos, esta opção foi a mais acertada, dado que os cenários já estavam criados – sala de aula. Esta actividade, além de constituir um exercício de leitura extremamente importante, estimula a improvisação e a capacidade criativa dos jovens e permite aos discentes o contacto com as formas diversas de expressão linguística, corporal e cultural. Neste sentido, e reflectindo sobre a importância do teatro na escola, Jean Luc Bourdeau adianta que

En fait, le théâtre est l'art d'un langage multiple, porteur de plusieurs modes d'expression. La découverte de tous ces langages - parole, geste, musique, costume, objet, image, texte et scénographie – ne peut que favoriser l'enrichissement esthétique et culturel de l'enfant. Aussi, au même titre que l'expression dramatique, le spectacle théâtral vivant et sa lecture, les printemps théâtraux ou encore le partenariat avec des comédiens professionnels doivent trouver leur place dans cette discipline artistique⁵ (Bourdeau, 2012: 6).

No que diz respeito ao texto lírico, cujo relevo no programa era manifestamente diminuto, seleccionámos autores cabo-verdianos, portugueses, brasileiros e dos restantes países de expressão portuguesa – Jorge Barbosa (patrono da escola em que leccionámos), Manuel Lopes, Baltasar Lopes da Silva, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Cecília Meireles, Alda Lara, José Craveirinha e Alda do Espírito Santo.

Demos especial destaque ao “Poema do Mar”, de Jorge Barbosa, publicado no jornal escolar, que fundámos em colaboração com outras docentes cooperantes portuguesas. Nesta composição está patente a temática regionalista, sendo perceptíveis as dificuldades do homem cabo-verdiano, o isolamento, a emigração, a insularidade, um mar que faz sonhar e esmaga sonhos... Clara Santos, em “ Impressões de leitura: o poema do mar de Jorge Barbosa”, refere que é visível no autor “Um telurismo rude, sobriamente eloquente, a recordar o modelo de Miguel Torga. A linguagem é tão nua e depurada como a paisagem cabo-verdiana ou como a própria essência de ser cabo-verdiano” (Santos, 2005: 31).

⁵ De facto, o teatro é a arte de uma linguagem múltipla, portadora de muitas formas de expressão. A descoberta de todas as linguagens – palavra, mímica, música, guarda-roupa, objecto, imagem, cenografia e texto – favorece inevitavelmente o enriquecimento estético e cultural do jovem. De forma idêntica à da expressão dramática, o espectáculo teatral vivido e a sua interpretação, a sua vivacidade ou ainda a cooperação com actores profissionais, deve encontrar lugar nesta disciplina artística (tradução nossa).

Apesar do reduzido número de aulas que nos foi concedido para a abordagem do texto poético, tentámos, acima de tudo, inculcar nos alunos a magia da poesia, o seu ritmo e musicalidade, através da realização de várias actividades. Criar ou continuar poemas e, de seguida, recitá-los envolve os alunos no processo criativo, aumenta o seu vocabulário, melhora a sua expressão corporal e dicção e ajuda-os a alcançar com mais sensibilidade o mundo que os circunscreve.

Não poderíamos terminar esta incursão sobre a nossa experiência de ensino em Cabo Verde sem falar do ensino do português neste país insular. A língua portuguesa, que adquire em simultâneo o estatuto de língua segunda e língua oficial, era ensinada desde o ensino básico (seis anos) ao ensino superior, sendo igualmente veículo de comunicação nas restantes disciplinas. Parte-se do princípio que o objectivo primordial era formar cidadãos competentes no domínio do português, sobretudo a nível da expressão oral e escrita, pelo facto de esta ser a língua oficial e de contacto com o mundo. Por outro lado, observamos a existência de uma língua materna, o crioulo, utilizada para todos os fins comunicacionais, mas não ensinada na escola. Estamos perante uma situação de diglossia, sendo que cada um dos idiomas é empregado para fins específicos.

Este contexto pode criar situações conflituosas, uma vez que, por herança colonial, o português continuava a ser ensinado como língua materna, trazendo desvantagens para os alunos. Contudo, Cabo Verde produziu legislação, em 1994, no sentido de introduzir novas metodologias no ensino do português que contemplassem a qualidade dos alunos como falantes maternos do crioulo. Porém, esta reforma, talvez por falta de formação adequada, teve uma evolução lenta a nível da apropriação dessas metodologias. Freitas refere que “Muitos professores, formados desde 1992, não se actualizaram e continuam a usar estratégias e metodologias a que sempre se habituaram e por isso estagnaram-se, acomodando-se ao que é mais fácil, sendo o modelo de aulas sempre o mesmo” (Freitas, 2008: 63).

Parece-nos, no entanto, acertada a adopção desta reforma que poderá, de forma gradual, transformar o contexto de diglossia em bilinguismo, trazendo vantagens para uma comunicação mais profícua dos cabo-verdianos no uso do português e do crioulo. As teorias psicolinguísticas actuais caminham no sentido de atestar que a educação em duas línguas não prejudica o aluno, bem pelo contrário, pode inclusivamente suportar melhorias para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. As competências

linguísticas desenvolvidas por um indivíduo na sua língua materna, através da educação escolar, desde que iniciadas em faixas etárias precoces (ensino básico, ou até pré-escolar), podem aplicar-se à aprendizagem de uma língua segunda pelos postulados da interdependência linguística e por fenómenos de transferência.

Neste sentido, parece-nos importante recordar Hans-Peter Heilmair

Se o ensino do e também em crioulo corresponde ao postulado de uma afirmação assumida da identidade cabo-verdiana a nível linguístico, ao português terá que caber uma perspectiva que permita aproveitar efectivamente as referidas vantagens da sua presença histórica no processo educativo de Cabo Verde. Cedendo necessariamente espaço ao crioulo, o português deve ser ensinado, desde o início da escolaridade, como segunda língua. (...) O desafio não é de impedir o contacto e o mútuo enriquecimento entre português e crioulo, mas a criação, e nisto a Educação assume uma importância decisiva, de instrumentos que promovam o uso consciente e diferenciador das duas línguas em Cabo Verde para que, voltando à proposta inicial, a presença do português na Educação em Cabo Verde possa ser vista inequivocamente como uma mais-valia (Heilmair, 2011: 107-108).

Assim, sendo o Português a língua segunda dos alunos, os textos literários que escolhemos foram analisados respeitando esta particularidade, facto que possibilitou aos discentes aclarar as noções de diversidade linguística e cultural que derivam do conteúdo textual estudado, bem como descobrir e produzir novas realidades a partir da prática da segunda língua.

Em Cabo Verde, as adversidades materiais e a predisposição dos alunos para aprenderem fez-nos consolidar a ideia de que ser professor não é uma profissão, mas sim uma missão, cuja maior recompensa é, mesmo perante poucos recursos, a constatação progressiva das transformações operadas nos alunos, a sua evolução na capacidade de alicerçarem, desenvolverem e transformarem informações em conhecimento, e de se tornarem indivíduos conscientes, mais críticos e felizes, capazes de assumirem o leme do universo que os circunda.

Os dois anos de périplo pelo “País de Morabeza” terminaram numa profusão de lágrimas, no último dia de aulas, com a morna entoada e oferecida pelos alunos ao professor. Esta forma sublime de afecto surge da relação de confiança e respeito criada, e de fazer com que os alunos acreditassem nas suas capacidades.

1.6. Primeiro ano de exercício de funções pós-estágio em Portugal – 2001/2002

Terminada a odisséia africana, seguiu-se um ano lectivo na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos com Secundário de São Roque do Pico, nos Açores, balizado por uma tremenda alegria e satisfação profissional. A escola proporcionava condições adequadas e possibilidade de desenvolvimento de trabalho colaborativo nas actividades extracurriculares.

As boas infra-estruturas, o fácil acesso às tecnologias, aliadas a outros factores, fizeram-nos ganhar consciência da importância da formação contínua para a valorização pessoal e profissional, e para a aquisição de conhecimentos que poderiam diversificar as práticas lectivas. José Gonçalves adianta que é “inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gonçalves, 2009: 24).

Convém não olvidar que os normativos legais vigentes não exigiam aos professores contratados a termo resolutivo a frequência de acções de formação; porém, a consciência do desenvolvimento profissional fez com que nos inscrevêssemos no curso de formação “As TIC como meio e suporte de aprendizagens (*Windows, Excel, PowerPoint*)”, realizada na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos com Secundário das Lajes Pico, de 13 a 17 de maio de 2002. Tratou-se de uma acção sem suporte ou alusão às teorias de aprendizagem e instrução, cujo objectivo era apenas uma familiarização com os programas acima enunciados, sem qualquer indicação relativa às possibilidades que as TIC ofereciam para a inovação no ensino.

Contudo, e recordando Maria Teresa Estrela, “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, pelo menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta” (Estrela, 2003: 56). Logo, esse curso de formação proporcionou uma reflexão sobre a mudança e sobre a profissionalidade docente, dado que o professor, para além de dominar os conteúdos que lecciona, deverá ainda promover e ser um facilitador da aprendizagem, ser um pedagogo atento a todos os alunos, quer a nível colectivo, quer sob o prisma individual. É um organizador do trabalho da turma, devendo diferenciar os métodos em função da diversidade e heterogeneidade dos seus alunos. Tem, ainda, de considerar a estabilidade e o equilíbrio emocional e afectivo de todos os discentes, e ter em conta os aspectos de carácter social e socializante da turma.

Na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos com Secundário de São Roque do Pico, os docentes eram encorajados a conceber projectos e a preparar actividades lectivas em conjunto nas turmas conotadas com dificuldades de aprendizagem profundas. Este trabalho foi importante para responder às necessidades dos alunos, inseridos numa sociedade rural, pautada pelo isolamento, e com poucas infra-estruturas lúdicas e de desenvolvimento pessoal e cultural. Os docentes eram motores de concepção de espaços criados com os discentes, sobretudo com os que apresentavam as fragilidades acima enunciadas, como o clube de teatro, da dança e música, da protecção ambiental, estando sujeitos, pela “imposição” do órgão directivo, a ter como público toda a comunidade local.

Este trabalho colaborativo, ainda que motivado pela necessidade de responder às dificuldades inerentes a alunos com graves dificuldades de aprendizagem, fez-nos compreender a relevância da supervisão colaborativa e reflexiva, mediada, neste caso, pelo coordenador de ciclo, no desenvolvimento de profissionais autónomos, reflexivos, responsáveis e comprometidos com o potencial de criação de uma escola capaz de se pensar a si própria e que se constrói na base da partilha e da inovação. O trabalho colaborativo é catalisador de mudança. A mudança é intrínseca às organizações e é fundamental para a sua melhoria. As lideranças e as estruturas supervisivas que a souberem identificar e gerir tornarão as suas escolas mais habilitadas ao mudar dos tempos, e conduzi-las-ão a uma cultura de avaliação, de responsabilização, de agilização de processos, fazendo com que se revistam de permeabilidade à evolução positiva.

Nos Açores, foi possível constatar a relevância que a aproximação da escola ao meio tem como veículo privilegiado para consciencializar os alunos para o papel que a sociedade deles espera. Este vínculo incutiu, também, a percepção de que a escola necessita de se reinventar para responder aos desafios da escola massificada, e que os professores precisam de reflectir, quer em grupo, quer a nível individual, sobre a sua prática lectiva e postura na escola, de forma a adaptarem-se a um novo tipo de discentes, com interesses e horizontes diferentes.

Como refere Isabel Alarcão,

para mudar a escola... é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida (...) não apenas nos currículos que são organizados, mas na organização disciplinar, pedagógica e organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto (Alarcão, 2003: 19).

No que se refere aos conteúdos da disciplina de Português, a planificação anual colocava, uma vez mais, a abordagem do texto narrativo no 1.º e 2.º período, seguindo-se o texto dramático e a poesia. Trabalhámos com todas as turmas de 8.º ano da escola, três. As horas lectivas remanescentes foram ocupadas com apoio pedagógico acrescido às mesmas turmas e com a oficina de leitura e escrita, com particular incidência na leitura expressiva e em voz alta e na escrita criativa.

As obras escolhidas para o texto narrativo seguiram um critério económico, ou seja, pelos textos insertos no manual, de forma a que os alunos não despendessem mais dinheiro. Assim, a selecção recaiu em o *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, sobre o qual já falámos em páginas anteriores, e em a “História da Gata Borralheira”, de Sophia de Mello Breyner e Andresen, da colectânea *Histórias da Terra e do Mar*.

Sophia é uma das escritoras da literatura portuguesa do século XX, sobretudo da segunda metade, mais abordadas no ensino, dividindo-se a sua obra pela poesia, prosa e ensaio. Conta, também, com uma obra pertencente ao texto dramático – *O Bojador*. A sua produção multifacetada tem como destinatários adultos, jovens e crianças, facto que a torna numa das autoras mais requisitadas pelos manuais escolares e pelos currículos de Língua Portuguesa/Português – tanto em narrativa, como em poesia, já que os seus textos atravessam todos os ciclos educativos. No que se refere à narrativa, no 2.º ciclo os programas aconselham a leitura integral de *A Fada Oriana*, *A Floresta* e *A Menina do Mar*, todas para o 5.º ano; e *A Árvore* e *O Rapaz de Bronze*, no 6.º ano. No 3.º ciclo recomenda-se *O Cavaleiro da Dinamarca* para o 7.º ano, e *Histórias da Terra e do Mar*, para o 8.º ano. A análise da obra *Contos Exemplares* era sugerida no programa de Língua Portuguesa do 12.º ano.

A sua vida foi caracterizada por uma enérgica actividade política, humanista e cívica, evidência que transparece na sua produção escrita, polimórfica, apontando para a fusão lírica da fantasia, do sagrado, do maravilhoso, da intervenção social, da natureza que apela aos sentidos e da reconstrução de factos históricos, ainda que ficcionados. Regista-se preocupação com valores éticos, humanos e uma vontade de denúncia social, como acontece nas obras *Contos Exemplares* e *Nome das Coisas*. Andresen terá iniciado a divulgação da sua escrita, sobretudo da poesia, no primeiro número da revista *Cadernos de Poesia*. A sua produção continuou de forma progressiva e simultânea pelos vários géneros.

As personagens dos seus textos narrativos dirigidos ao público infantil reflectem uma grande preocupação com a fruição da Arte, com a Natureza e um convite à reflexão sobre a dialéctica Bem/Mal. Esta inquietação com valores éticos, a preocupação com a dualidade Bem/Mal, espelhada na temática da aceitação social e na sede pelo poder, está presente em *Histórias da Terra e do Mar*, da qual faz parte a “História da Gata Borracheira”, objecto de análise do nosso trabalho.

A personagem principal chama-se Lúcia e a acção, construída numa narrativa fechada, decorre em torno da sua ambição social. Surgem outras personagens com relevo, como a madrinha, a rapariga loira e o rapaz misterioso, que funcionam como adjuvantes ou oponentes, trocando, por vezes, essas funções.

A intriga começa com a ida da protagonista, ainda jovem, a um baile numa mansão, com a sua madrinha, que lhe cede um vestido lilás, velho, fora de moda. Lúcia deslumbra-se com o universo de luxo do baile, porém, a sua forma de vestir torna-a motivo de judiaria pelos presentes. Sentindo-se ostracizada, tenta esconder-se. Todavia, é convidada por um rapaz para dançar. No meio da sala, em plena dança, perde um sapato, azul, rosto, cheio de bolor. Constrangida e envergonhada, procura fingir que o sapato não é seu e foge para uma sala com espelhos. Humilhada pelo mundo que tanto deseja, escolhe um caminho jurando para si mesma que tudo irá mudar dali em diante. Assim, aceita a proposta que a madrinha lhe fizera, abandona o pai e os irmãos e passa a viver com ela. Seguem-se vinte anos de sucesso, um casamento com um homem rico e uma vida plena de luxo e beleza.

Volvidos vinte anos, aceita um convite para um baile no mesmo palacete. Desta vez, Lúcia entra de modo triunfal, bem vestida, opulenta, apostada em vingar a humilhação sentida no passado. Todos a admiram e sentem inveja.

A protagonista experimenta uma grande necessidade de voltar à sala dos espelhos, de ver projectada a vitória final. Contudo, o espelho oferece-lhe a imagem do passado, o vestido lilás... Acaba por encontrar o mesmo rapaz, “o outro caminho”, que lhe cobra o sucesso da sua vida, tirando-lhe o sapato de diamantes do pé esquerdo. Lúcia é encontrada morta, sem explicação, usando o sapato roto do primeiro baile.

Quanto à exploração do conto em sala de aula, dividimo-lo em várias partes lógicas numa tentativa de auxiliar os alunos na compreensão do texto – “A noite personificada”, “Analepse”, “Indícios do desfecho trágico”, “Subversão do conto de fadas” e “Conflito ser/parecer”.

Na primeira parte, procurámos chamar a atenção dos discentes para a forma como a noite surge personificada, o seu carácter agitado e passageiro que indicia os momentos vindouros. Após o término do conto, partindo da sugestão do manual, voltámos aos quatro primeiros parágrafos, que funcionam como uma síntese antecipada do desfecho final.

Com a Analepse ficámos a saber as origens sociais da protagonista, proveniente de uma família modesta, devastada, bem como onde Lúcia arranhou o vestido e os sapatos que a vão identificar de forma negativa em relação às outras raparigas do baile. Esta parte torna-se primacial para se conhecer os cenários antagónicos entre o mundo em que a protagonista vivia e a opulência da vida que tanto deseja, descrita no momento lógico seguinte. A analepse é importante para se compreender a postura de Lúcia durante toda a narrativa.

Os deícticos “Mas agora ali, na sala do baile...” (Andresen, 1995: 18) marcam o início do desenlace trágico. O pressentimento de Lúcia de que deveria ter ficado em casa, a imagem no espelho, a alusão da rapariga loira aos maus presságios e à perdição da alma, as comparações estabelecidas pelo rapaz entre a noite de brilho, a ostentação e a possibilidade de despiste e engano geradas pelo deslumbramento por uma vida que não é real, e o sapato que se solta do pé anunciam um final nefasto. Todavia, a protagonista não percebe esses sinais e opta pelo “o outro caminho”, ou seja, pela vida deslumbrada.

O momento em que Lúcia perde o sapato afigura-se adequado para articular o destino que este deveria ter tido com o sapato de a “Gata Borracheira” no conto tradicional. Pareceu-nos relevante a intertextualidade aqui apresentada, dado que, através da comparação, os alunos puderam encontrar relações de sentido aplicando as suas competências inferenciais. Desta forma, Azevedo (2014) salienta que, num contexto educativo, é cada vez mais importante fortalecer e estimular quadros de referência intertextuais e aumentar a ocorrência destas situações, dado que estas constituem uma ferramenta valiosa para potencializar o sucesso educativo dos discentes.

Através do reconto oral, procurámos levar os alunos a reflectir sobre as implicações destas duas situações, quase similares, mas que levam a desfechos distintos. No conto de Sophia, o sapato regressa como punição pela escolha de uma vida irreal, de aparências, por outro lado, na história tradicional o sapato é portador de felicidade. Há, assim, uma subversão do conto de fadas.

Surge, deste modo, uma dialéctica do ser/parecer, Lúcia opta, apesar de todos os indícios, pelo mundo fácil, por um mundo que não é o seu, e decide ficar no baile; pelo contrário, no conto tradicional, a protagonista abandona a festa com humildade. A fuga torna-se impossível, o sapato, como prova de identidade, para Lúcia é um castigo, para a Gata Borracheira é o exórdio da felicidade.

Maria Alzira Seixo destaca que em a “História da Gata Borracheira” de Sophia a determinação tradicional mantém-se nos motivos e no enredo, mas essa determinação é questionada “através da incidência ética que se pratica sobre a dimensão pragmática” (Seixo, 1985: 93). Adianta, ainda, que a ascensão social de Lúcia é conseguida, todavia, essa projecção “faz justamente anular a superioridade moral sem a qual todas as riquezas se esvaem” (Seixo, 1985: 93).

Sophia apresenta-nos um texto que nos convida a reflectir sobre a temática da aceitação social, sobre a ambição sem limites que nos pode conduzir a decisões erradas, evidenciando-se os valores do bem e do mal como uma escolha. Acima de tudo, é uma chamada de consciência e um ensinamento, um apelo à ética, uma reflexão sobre a moral.

O conto em questão foi apropriado para o estudo dos processos de caracterização das personagens, sobretudo a caracterização indirecta, já que o perfil psicológico de Lúcia é veiculado pelas suas atitudes e comportamento. No que concerne aos seus atributos físicos, é o próprio narrador que os apresenta.

Como sistematização foi disponibilizada uma ficha de trabalho na forma de palavras cruzadas, com o objectivo de recolher as ideias e as palavras-chave do conto. Acreditamos que a inserção de momentos mais lúdicos no processo de ensino – aprendizagem incrementa as possibilidades de consolidação dos conteúdos abordados. Fernando Azevedo corrobora esta ideia indicando que os usos lúdicos da palavra são “capazes de gerarem a surpresa, o gozo, a fruição e o fascínio por uma utilização não comum ou inédita da palavra” (Azevedo, 2003: 127).

No que concerne ao texto dramático, seleccionámos a peça *Antes de Começar*, de José Sobral de Amada Negreiros. Almada Negreiros destacou-se em vários sectores da vida cultural do país, tendo sido dramaturgo (1912 marca o início da produção de textos para teatro), artista plástico (expõe pela primeira vez, a título individual, em 1913), poeta (compõe a sua obra lírica iniciática em 1913), cenógrafo (*O Sonho da Rosa* é o seu projecto inicial de bailado) e romancista (em 1915 escreve a novela *A Engomadeira*,

só publicada em 1917). Foi ainda autor de vários manifestos e ensaios. Durante a sua estadia em Paris (1918-1919), como forma de subsistência, vestiu a pele de *performante* em várias casas de espectáculos e de entretenimento da capital francesa.

Com Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro, Amadeo de Souza-Cardoso e Santa Rita Pintor, foi precursor do Modernismo em Portugal e colaborador da revista *Orpheu*, cuja primeira finalidade era pôr em causa as convenções sociais e culturais da época e definir novas directrizes para a produção artística, renovando o gosto literário do público de forma idêntica ao que se passava nos restantes países europeus. Neste sentido, redigiu o *Manifesto Anti-Dantas*, texto de intervenção e reacção satírico – humorístico contra o cânone tradicional e contra o que julgava ser uma sociedade burguesa e limitada que repudiava. Soares refere que

A publicação dessa revista reveste-se de toda a importância, não só porque assinala o início do movimento modernista em Portugal (...) mas também porque marca o (re)encontro das artes e das letras em Portugal, assim como um momento de relativa sincronia estética com os países europeus, concretamente com os movimentos de vanguarda histórica, mesmo que os textos publicados em *Orpheu* não pertençam na sua totalidade à literatura de vanguarda (Soares, 2010: 3-4).

A obra literária de Almeida Negreiros, quase dispersa até ao fim da sua vida, evidencia as tensões e os extremos, cintilando uma linguagem pictórica, simples, lírica, cheia de metáforas vanguardistas, sobretudo nos trabalhos iniciais. Dotada de grande maleabilidade e apontando para um cariz performativo, rompe com os géneros tradicionais. Negreiros é um escritor de mutação, isto é, num exercício de auto-superação e também de maturidade, reescreve várias vezes algumas das suas obras, como acontece com *Antes de Começar*. Celina Silva adianta que na produção de Almada

A linguagem e suas modalidades funcionais se convertem em objecto de pesquisa, lúdica ou reflexiva, mediante a qual a plasticidade da matéria verbal se encontra potencializada ao máximo. O dinamismo nela vigente corporiza ora formas de escrita exuberantes e arrebatadoras, ora construções de uma sobriedade quase geométrica dialogando incessantemente e em permanente (re)descoberta, (re)invenção (Silva, 2012: 222).

Datam de 1912 os primeiros textos para teatro de Almada; *Antes de Começar* foi escrito nesse ano; seguindo-se *Pierrot e Arlequim* e *Deseja-se Mulher*. Na passagem por Madrid, entre 1927 e 1932, redigiu *O Pintor no Teatro*, em homenagem a Federico Garcia Lorca, e *El Uno, tragédia de la Unida*, que dedicaria a Sara Afonso, sua futura esposa.

Antes de Começar é dotado de uma forma discursiva quase poética, simples na escrita, mas densa nas reflexões que provoca no leitor e no convite que nos faz a sentir o coração, a expressar os sentimentos e a demandar o nosso papel na vida. Por esse motivo, apresenta-se como uma obra que não se destina apenas a jovens, mas também a adultos.

Organizado numa única cena, o título parece-nos curioso e ambíguo, apontando para o momento que antecede a abertura do jogo teatral, representado por duas marionetas, o Boneco e a Boneca, personagens principais da acção dramática. Na ausência do Homem, que se assume como uma metáfora castradora da liberdade, os bonecos ganham secretamente vida, exprimem e partilham as emoções e a sua sabedoria, libertando-se dos fios que os prendem.

O fim do estudo desta obra coincidiu com a exibição de um espectáculo performativo, num projecto desenvolvido com os docentes de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica, inspirado no teatro de marionetas e nos protagonistas de *Antes de Começar*. O conceito de “performance” manifesta-se na junção de diversos géneros conexos à ideia de criação e fruição de situações díspares e prazerosas, utilizando vários aspectos da linguagem (verbal, corporal...) e comunicação. Fundindo diversas formas de arte (literatura, música, teatro, dança...) tornamo-nos artistas, transformamos a nossa realidade com sensibilidade e criatividade, catalisamos as experiências vividas em inovação, mudança, aprendizagem e conhecimento. Geramos emoção nos alunos que pode conduzir ao gosto pela escola.

Neste sentido, Freire (2012) apontava para a necessidade de sermos coerentes entre a leitura da teoria e o exercício da prática, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem, no qual devemos estimular as emoções, como componente essencial para a mudança de atitudes. Ora, o espaço performativo criado pretendeu despertar consciências, emoções, estimular de modo prolífico as faculdades criativas e comunicativas dos alunos, treinando o gosto pela arte e pela cultura, renovando, desta forma, os seus saberes. As artes performativas permitem tornar mais claro aquilo que pode ser entendido como mais difícil ou inacessível. Cláudia Madeira aduzia que “É a substância da arte tornar o que é invisível visível” (Madeira, 2007: 556). Assim, entendemos que a escola dever ser vista como uma “instalação” que produz uma ligação com o espectador, neste caso o aluno.

A planificação anual, feita no grupo disciplinar, reservou para o último período a abordagem da poesia. Tratou-se de um curto espaço de tempo que não permitiu o aprofundamento desejado. Seleccionámos textos do manual de Adolfo Casais Monteiro, Alexandre O' Neill, Eugénio de Andrade, Maria Alberta Menéres, Carlos Drummond de Andrade, Miguel Torga e Sophia de Mello Breyner e Andresen, um por cada autor.

Através da história, os poetas usaram a força e a simbologia da palavra para veicular os sentimentos, ideias e posições perante os contextos em que viviam. O contacto dos estudantes com a poesia não só os ajuda a adquirir competências no âmbito da literatura e da língua, como também lhes facilita a compreensão do mundo em que vivem. A introdução ao universo lírico foi concretizada, uma vez mais, mediante a evocação das sensações que as especificidades deste género literário favorecem; fizemos um apelo aos sentidos com base num olhar atento para a rima, ritmo, métrica e musicalidade das palavras.

O poema “Pingas de Chuva”, de Adolfo Casais Monteiro, adequou-se a este propósito, dado que está repleto de aliterações, onomatopeias e repetição de sons vocálicos. Pedimos aos discentes que fizessem o levantamento destes recursos e que nos transmitissem as sensações sugeridas pelos mesmos. Vincámos, também, que a reprodução sucessiva de sons não corresponde, forçosamente, a uma repetição de letras. A própria abundância de adjectivação contribuiu para passar a ideia do cair monótono da chuva e do barulho que a mesma provoca. Os alunos foram convidados a identificar expressões do domínio da música que apontassem para o bater cadente dos pingos de chuva.

Devido às formas verbais utilizadas, esta composição foi ajustada para o estudo da conjugação perifrástica. Encontramos o verbo principal no gerúndio com o verbo auxiliar vir. A conjugação perifrástica é composta por um verbo principal no infinitivo ou no gerúndio e um verbo no tempo que se pretende conjugar. Os alunos ficaram a conhecer as possíveis significações que a conjugação perifrástica empresta à acção expressa pelo verbo, a partir das sugestões fornecidas pelo manual, traduzidas em itens idênticos aos que passamos a elencar:

- início da acção: “Começou por fazer um apanhado da situação” – começar por mais infinitivo, “Começou a andar” – começar a mais infinitivo;

- acção recém concluída: “O tio acaba de chegar” – acabar de mais infinitivo;

- acção continuada, durativa: “Ando a ler aquela revista” – andar a mais infinitivo, “A Cristina continua a crescer” – continuar a mais infinitivo, “Estou pensando naquela proposta” – estar mais gerúndio;

- acção concluída ou prestes a ser concluída – “Deixará de trabalhar lá” – deixar de mais infinitivo;

- acção que se desenrola progressivamente – “Os alunos foram saindo” – ir mais gerúndio.

- possibilidade ou dever – “Devíamos estudar um pouco mais” – dever mais infinitivo;

- firme propósito de realizar algo – “Havemos de ir à biblioteca” – dever mais infinitivo;

- obrigatoriedade de realizar algo – “Tenho de terminar a apresentação” – ter de mais infinitivo.

Nesta unidade, encorajámos os alunos a criar as suas poesias. A redacção de trechos líricos permite aos discentes aumentar a inteligência idiomática, a literacia linguística, a expansão oral e escrita do seu léxico e a consciência que a linguagem oferece vários caminhos que, conectados à música e à imagem, entre outros, criam novos significados e formas de expressão. Lindsay Ellis, Anne Gere e Jill Lamberton concorrem com esta ideia indicando que “poetry is a gateway for students to begin thinking about language. Thinking about the beautiful ways that language communicates—the symbol, the rhythm, the simile, the irony—is precisely the goal of a typical poetry unit”⁶ (Ellis, Gere e Lamberton, 2010: 4).

Como já referimos, o horário foi completado com uma oficina de leitura e escrita. Este espaço, partilhado com outros docentes de Português, constituiu, em primeira instância, um espaço de fruição de várias obras, sobretudo de pequenos textos narrativos e poéticos, seguidos de conversas, quase informais, sobre os mesmos. Procurámos com este projecto vincar junto dos alunos e de toda a comunidade educativa que a proficiência da leitura e da escrita são promotoras de sucesso, devem constituir uma prioridade institucional do estabelecimento de ensino e uma preocupação dos encarregados de educação.

⁶ A poesia é a porta de entrada para os estudantes começarem a reflectir sobre a língua. Pensar sobre as belas formas que a língua consente – a simbologia, o ritmo, a metáfora, a ironia – é precisamente o objectivo de uma típica composição poética (tradução nossa).

Todos os alunos, em estádios diferentes, apresentam consciência fonológica, vocabulário e instrumentos para compreender os textos, ainda que estes possam ser simplistas. Através desta oficina, tentámos conciliar essas competências com outra capacidade, o estímulo à vontade de ler. A motivação é o factor primacial para criarmos leitores. Esta oficina procurou implementar várias actividades que conduzissem os estudantes ao prazer da leitura e, por consequência, à determinação de escrever.

1.7. Nova mudança de arquipélago – Madeira – 2002/2003

Deparámo-nos com mais uma mudança de arquipélago. O quarto ano de serviço marcou um novo rumo, uma nova escola – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, Madeira. Foi um ano caracterizado por algum descontentamento, sobretudo no que diz respeito ao ambiente de escola, uma vez que não havia qualquer espírito de colaboração entre os professores e vontade de trabalhar em conjunto. Tratou-se de um ano de adaptação a uma escola de grandes dimensões, com alunos provenientes de bairros caracterizados por certas disfunções sociais.

Atribuíram-nos turmas de 7.º de escolaridade e a direcção de turma do 7.º 6 que reunia os alunos mais indisciplinados da escola, facto que nos pareceu um revivalismo do estágio profissional.

A nível de conteúdos, e no que concerne ao texto narrativo, optámos pela leitura orientada de *Arroz do Céu*, de José Rodrigues Miguéis, já abordado neste trabalho, e pelo conto de autor *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

O título desta obra aponta de imediato para o reconhecimento de duas categorias da narrativa, deduzindo-se que a personagem principal seja um cavaleiro e que um dos espaços físicos da narrativa seja a Dinamarca. Assim, antes da exploração da obra, os discentes foram convidados a descortinar os elementos paratextuais da capa e induzidos à constatação atrás referida. Em grupo, procuraram na biblioteca da escola e na *Internet* dados relativos a este país escandinavo (situação geográfica, clima, número de habitantes, capital, unidade monetária, idioma falado, sistema político vigente, chefes de estado, personalidades históricas e de destaque) e fizeram o *curriculum vitae* da escritora, indicando o seu nome completo, data e local de nascimento, residência, habilitações, obras publicadas, prémios e outras actividades. Pareceu-nos pertinente esta

atividade, uma vez que a elaboração de um *curriculum vitae* fazia parte do programa da disciplina. O exercício em questão permitiu, também, o enriquecimento cultural dos alunos e funcionou como uma motivação par a leitura orientada do texto.

A história conta a odisseia de um cavaleiro dinamarquês que decide ir em peregrinação a Belém orar na gruta onde nascera Jesus e onde rezaram os pastores, os Reis Magos e os Anjos. O protagonista revela a intenção no dia de Natal, prometendo voltar passado dois anos, no dia 25 de Dezembro.

A narrativa começa com uma longa descrição através da qual é possível situar a acção no tempo, um tempo impreciso, e no espaço (inicial), algures no norte da Dinamarca, numa floresta de pinheiros. Realça-se a simbologia do pinheiro, árvore resistente aos rigores do Inverno nórdico, símbolo de imortalidade, e que nesta história ocupa um papel de destaque, pois volta a ser referido no fim da narrativa, como elemento que auxilia o protagonista a voltar a casa. A referência ao pinheiro é também prenúncio de uma viagem bem sucedida, ou não fosse o motivo da mesma a religiosidade e a fé. Esta sequência permitiu relembrar os modos de representação da narrativa, uma vez que a abundância de adjectivos (dupla e tripla adjectivação), de personificações, metáforas, repetições anafóricas e de sensações visuais remete para o modo de descrição.

Na Primavera, o Cavaleiro parte para uma difícil viagem para a Palestina a fim de cumprir a sua missão de peregrino. Chegado a Israel, num claro momento de avanço da acção, com recurso a verbos de movimento (visitar, caminhar, dirigir-se...), sobretudo no pretérito perfeito, que traduz uma sucessão frenética de acontecimentos, o narrador relata as acções do cavaleiro em Jerusalém e conta a sua chegada a Belém, na noite de Natal. Tratou-se do momento propício para introduzirmos mais um modo de expressão da narrativa, neste caso a narração.

A acção central da história, viagem do protagonista, revela a formosura dos lugares, a comunhão da vida da autora com a sua obra, ou seja, a sua ascendência dinamarquesa, o gosto pelas viagens e o sentimento religioso.

No regresso à Escandinávia, no porto de Jafa, o Cavaleiro trava amizade com um mercador veneziano que o seduz a visitar Itália. As peripécias narradas até à chegada à Dinamarca, a passagem pela Península Itálica (Ravena, Veneza, Ferrara, Bolonha, Florença e Génova) e pela Flandres (Bruges e Antuérpia), permitiu-nos fazer com os alunos identificassem a acção central, constituída pelos acontecimentos principais,

viagem do Cavaleiro, e as acções secundárias. As histórias de Vanina, de Giotto e Cimabue, de Dante e Beatriz e de Pêro Dias são eventos acessórios que contribuem para destacar a acção central e que, concomitantemente, favorecem a identificação de determinadas situações e a compreensão de contextos geográficos, culturais e sociais. Os alunos puderam também concluir que a história obedecia a sequências narrativas de alternância e de encaixe.

Esta introdução de acontecimentos secundários evidencia temáticas subjacentes a produções literárias de Sophia, isto é, o gosto pelo antigo, pelos assuntos históricos, a descrição de lugares e acontecimentos míticos, bem como a exaltação da Antiguidade, da arte e dos artistas que marcaram a diferença.

A partida da Flandres em direcção à Dinamarca constituiu o último trecho da viagem do Cavaleiro, através do rigor do Inverno do norte da Europa. Comprometido com a sua promessa, o narrador apresenta-nos um homem de fé que persiste em cumprir os seus objectivos, mesmo perante condições adversas. Na véspera de Natal chega a uma pequena aldeia, a pouca distância da sua casa, onde lhe é revelado que a sua família se encontra preocupada com ele.

Decidido a chegar a casa, entra na floresta e enfrenta os perigos que a mesma encerra. Sentindo-se perdido, rezou e começou a notar um brilho intenso ao longe que lhe renovou as esperanças. Dirigiu-se ao local e constatou que as entidades divinas tinham colocado luzes no grande pinheiro nascido ao lado de sua casa. Através de uma longa descrição, o narrador apresenta a floresta como o espaço mais proeminente da narrativa, destacando a simbologia do pinheiro como elemento de luz e salvação. Couto salienta que

O pinheiro surge assim como símbolo de esperança. E note-se que estes pinheiros são abetos, cuja forma se assemelha a um cone: largos em baixo e afilados em cima. É precisamente esta árvore da família dos pinheiros que o catolicismo acabou por incorporar em rituais religiosos, atribuindo-lhe, pela sua forma triangular, uma simbologia: passou a representar a Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) (Couto, 2001: 137).

Esta situação veicula o interesse que Sophia nutria pela dimensão da religiosidade procedente da tradição bíblica e cristã e pela distinção entre o Bem e o Mal que se estende por várias das suas obras.

O estudo do texto narrativo possibilitou o desenvolvimento de actividades de escrita criativa após o término da leitura orientada de *O Cavaleiro da Dinamarca*. Um dos exercícios mais apreciados pelos alunos consistiu na escrita colectiva com música,

isto é, cada estudante iniciava uma história ao som de uma canção. Quando a música terminava, o texto passava para o colega do lado que continuaria a história até ao fim da nova música. A operação foi repetida quatro vezes, tendo o último discente de redigir a conclusão. Posto isto, obtivemos mais de vinte composições que foram lidas de maneira entusiástica por todos os elementos. A escrita criativa ajuda os alunos a sair da sua zona de conforto, levando-os a desenvolver competências de autonomia, de imaginação, autocorreção e de metalinguagem. Se um estudante escreve uma história sobre algo fantástico, irreal, presumimos que construirá uma descrição pormenorizada sobre esse facto maravilhoso que permita convencer ou ganhar a simpatia do leitor, transportando-o para o mundo que criou. Ressalvamos aqui o espírito crítico dos alunos, que comentaram as opções dos colegas, fazendo sugestões para finais diferentes das histórias por eles próprios criadas. Concluímos que quando envolvidos de modo activo no processo de ensino, as aprendizagens tornam-me mais efectivas.

No que concerne ao texto dramático, seguimos as orientações da planificação anual e partimos para a leitura orientada de *À Beira do lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres, cujo legado é marcado pelos livros dirigidos ao público infantil e juvenil, tendo recebido, na década de 80 do século passado, o Grande Prémio Calouste Gulbenkian da leitura para crianças. A sua vasta produção atravessa poesia, textos para teatro, contos, bem como a adaptação de clássicos para a infância, como *Ulisses*.

A tradição da oralidade está presente na forma escrita. A poesia que cria demonstra um jogo contínuo com a língua, conseguido através do uso de rimas, assonâncias, personificações, metáforas, de sequências a lembrar lengalengas e trava-línguas, de invenção de palavras que empresta ao texto uma grande dimensão sensorial e que nos convida a uma reflexão metalinguística, sobretudo para a discricionariedade do signo linguístico. Estas características são bem visíveis nas narrativas que produziu e em *À Beira do Lago dos Encantos*. Bastos e Venceslau referem que

Ao recuperar certos elementos do material da tradição, que dá sentido e legitima acções, pensamentos e discursos, a autora, como «contadora de histórias», (trans)forma-os, simultaneamente, em tema, enriquecimento estético e universo de referência, despertando as vozes da tradição em conjunto com novas vozes, numa dimensão polifónica e intemporal, capaz de inovar pelo interior da tradição, através de um discurso lírico, crítico e criativo, onde a oralidade adquire uma importância fundamental na economia narrativa (Bastos e Venceslau, 2007: 2).

A história desenrola-se num planeta idêntico à Terra, no qual as crianças, numa inversão de papéis, é que ensinam os pais. A didascália inicial permite comparações

entre os dois planetas, estabelecendo-se semelhanças entre os elementos da natureza e diferenças no que concerne aos objectos, sendo estes brancos e transparentes. As crianças, Ele (depois Adão) e Ela (depois Eva), transparentes por dentro, inventam palavras, já existentes na Terra, cujo significado é para elas desconhecido. Fazem também parte do elenco o Pai, o João (o menino da Terra), o Vento, as Cinco Figuras (a Vista, o Olfacto, o Tacto, o Paladar e o Ouvido), a Fada e o Velho Tempo.

Em *À Beira do Lago dos Encantos*, o sonho, a magia, a fantasia, a busca do conhecimento e a realidade convivem no mesmo espaço. A obra é um convite à resistência ao inconformismo, emergindo uma mensagem de amizade, solidariedade e de aceitação da aprendizagem.

Neste sentido, as personagens surgem para ajudar Ele e Ela a materializar um mundo que sabem que existe, mas sobre o qual não têm conhecimento palpável. O rapaz vindo da Terra apresenta-se “O meu nome é João”. Com certeza vocês também hão de ter, cada um o seu nome próprio!” (Menéres, 1996: 23). João tem como função ser mediador das aprendizagens de Ele e Ela, auxiliando-os a descobrir o mundo que os rodeia, sendo o primeiro ensinamento a atribuição de um nome próprio – Adão e Eva – sugerido pela personagem O Vento. Surge aqui uma comparação simbólica com o Génesis, uma vez que Ele e Ela também viviam num paraíso, na ignorância de si e da vida, num mundo metamórfico transparente.

A Vista permite-lhes a diferença entre olhar e ver, o Olfacto ensina-lhes o prazer de cheirar; o Tacto elucida-os relativamente à “suavidade “ e à “aspereza”; o Paladar faculta-lhes a capacidade de distinguir os diferentes sabores, as maçãs, os pêssegos...; o Ouvido transmite-lhes a beleza de apreciar o cantar da chuva – “Sem mim não podem apreciar o cantar da chuva nas folhas da árvores e nas ondas do mar” (Menéres, 1996: 49), as vozes da floresta, o barulhos dos trovões, o respirar dos pássaros, o rastejar dos animais e o silêncio. A Fada ensina-os a aprender através dos sonhos e o Tempo explica-lhes a cadência das estações, dos anos, dos meses, dos dias, alertando-os para estarem atentos ao ritmo da vida. Munidos de todas estas faculdades, Ele e Ela partem à descoberta do mundo, desejando, contudo, manter a sua “transparência”, isto é, a vontade de continuar a aprender.

Uma vez que em *À Beira do Lago dos Encantos* não encontramos a habitual divisão em actos, no que diz respeito à estrutura externa, solicitámos aos alunos que, em grupo, propusessem a repartição do texto analisado em grupos de acção. Desta forma, os

alunos puderam reflectir sobre a obra e consolidar os seus conhecimentos. A proposta residiu na distribuição da obra em três actos.

No acto 1, as personagens Ele e Ela ponderam sobre as coisas que os rodeiam, numa clara oposição ao conformismo dos pais, e procuram significados para as coisas. Esta parte terminaria na didascália “Deitem-se – cada qual em seu elemento branco e transparente. Adormecem” (Menéres, 1996: 14). O segundo acto começa com a chegada de João ao planeta semelhante à Terra; intervêm as personagens Vento, João, Ele, Ela e a Fada. A acção desenrola-se em torno das aprendizagens dos jovens transparentes por dentro. O terceiro acto corresponde à descoberta do valor da amizade. O Tempo ensina os dois jovens a estarem atentos à sua passagem. Adão e Eva partem à descoberta do mundo.

A planificação anual colocou uma vez mais a abordagem do texto lírico em último lugar, facto que nos causou uma certa apreensão. Foram seleccionados textos do manual de Sophia de Mello Breyner e Andresen, Miguel Torga, António Gedeão e Eugénio de Andrade, e uma poesia policopiada de Vinícius de Moraes. Seguimos as metodologias adoptadas em anos transactos.

Chamamos a atenção para o poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes, interpretado por Ney Matogrosso. Com a colaboração da docente de História e de Educação Visual, os alunos produziram trabalhos sobre a Segunda Grande Guerra Mundial que expuseram na feira do livro realizada na escola. O poema é rico em recursos expressivos, pelo que foi possível compreender com alguma facilidade, por parte dos discentes, o valor do ritmo binário da composição (com o auxílio do preenchimento lacunar após a audição do poema, antes mesmo de terem acesso à versão integral do texto), dupla adjectivação, as várias metáforas associadas à rosa, a antítese, a apóstrofe a chamar a atenção para nunca olvidarmos os malefícios da guerra, e as constantes anáforas que contribuem para relembrar o leitor sobre todos os danos causados pela violência do Homem. A mensagem do poema é fortíssima e permitiu, também, um debate profícuo e emotivo.

1.8. A Estabilidade profissional e a participação em diversos cargos na escola – 2003/2006

Os três anos seguintes foram pautados por uma nítida consciencialização da necessidade de desenvolvimento profissional, não só através da formação, mas também por intermédio da pesquisa e da adopção de uma postura e insistência no diálogo com outros colegas, ainda que com alguma resistência por parte dos pares. A participação em várias actividades da escola contribuiu igualmente para o enriquecimento profissional.

Imbernón afirma que

A formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não o decisivo. Portanto, uma aproximação ao conceito de desenvolvimento profissional do professor pode ser toda a tentativa sistémica de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão (Imbernón, 2002: 19).

Nesta baliza temporal, que coincidiu com uma certa estabilidade profissional, uma vez que passámos para o quadro de professores efectivos da Região, assumimos, talvez fruto do empenho evidenciado no primeiro ano de exercício de funções na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, alguns cargos de relevo - coordenação de Escola do projecto PISA, coordenação da Equipa Multidisciplinar, coordenação do Programa Comenius e co-coordenação do Clube Europeu. Corresponde esta fase a um momento de ambição pessoal, de desenvolvimento profissional assente nos conhecimentos adquiridos pela participação em várias actividades, de eminente grau de motivação e dinamismo, de vontade de fazer a diferença e de trabalhar em prol dos alunos. Desta forma, ganha sentido o que Abraham (1984) revela que o jovem professor, com 6 a 10 anos de serviço, entende que os primeiros anos da sua carreira correspondem ao auge, a um período em que participou com emoção em múltiplas actividades e aventuras com os seus discentes, onde a energia, o regozijo e a estimulação condizem com as mesmas características dos alunos.

Neste período voltámos a leccionar 7.º e 8º ano de escolaridade, uma vez que a selecção dos horários, na maioria das escolas nacionais, é feita de acordo com o tempo de serviço docente. Dado que o grupo disciplinar de então tinha muitos professores com mais de 25 anos de serviço, a prioridade na escolha do horário cabia a estes docentes. Daqui concluimos que a distribuição do trabalho de docência não obedece à

continuidade pedagógica, não é feita tendo em conta as necessidades dos alunos, mas sim da conveniência dos professores.

No que concerne aos conteúdos disciplinares, registamos apenas uma novidade, ou seja, abordagem do conto de autor “A Estrela”, de Virgílio Ferreira.

Vergílio Ferreira utilizou vários modos e géneros literários para se expressar – o diário, o conto, o ensaio e o romance – mas foi sobretudo como romancista e ensaísta que se notabilizou. Escritor – filósofo, começou a sua produção literária na década de quarenta do século XX. Podemos dividir a sua obra em duas fases. No início, Vergílio Ferreira foi movido pela dialéctica neo-realista, pelo ideário marxista, numa denúncia das assimetrias sociais do Portugal de 30 e 40 do século passado. Fazem parte deste período *O caminho fica longe* (1943), *Onde tudo foi morrendo* (1944) e *Vagão Jota* (1946).

Mais tarde, encontrou a sua matriz nas correntes existencialistas disseminadas, em Portugal, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, tendo sofrido influências de Heidegger, Unamuno, Kierkegaard, Malraux, Jaspers, Sartre, Pascal, Raul Brandão, entre outros. *Mudança* (1949), *Manhã Submersa* (1954) e, em particular, *Aparição* (1959) exprimem reflexões de índole metafísica, humanista e existencialista. Neste sentido, Lourenço aduzia que

faz parte que se considere Vergílio Ferreira numa perspectiva ideológica, como autor de ruptura e tentativa de superação e reformulação do ideário neo-realista; numa perspectiva metafísica, como romancista do existencial no sentido que ao termo foi dado pela temática chamada existencialista; e, finalmente, numa perspectiva simbólica, como romancista de uma espécie de niilismo criador ou, talvez melhor, do humanismo trágico ou tragédia humanista (Lourenço, 1982: 332).

A sua produção literária veicula uma permanente preocupação em interrogar a condição humana no intuito de descobrir uma orientação para o seu tempo, uma meditação sobre o sentido da vida, nascimento, morte, solidão, silêncio, numa dicotomia entre o mundo físico e o transcendente, numa expressão do humanismo e do seu interior. Está em sintonia com o pensamento filosófico existencialista, cujo objectivo primacial é reflectir e questionar o homem e a vida em todas as suas vertentes, o seu destino, com o intento de apontar um verdadeiro sentido para a existência.

Subsidiário aos romances, o escritor publica em 1976 a colectânea *Contos*, que inclui, num único volume, textos dispersos por revistas e jornais, bem como as composições insertas em *A Face Sangrenta* e em *Apenas Homens*. Os contos de Ferreira

acabam por ser um laboratório de romances, através dos quais o escritor ensaia os romances ou, por outro lado, volta aos mesmos para rematar ou transmitir algo mais.

Nesta linha, Rodrigues adianta que

não há como evitar a associação do conto “Estrela” ao romance *Estrela Polar*, adjuvada esta semelhança de títulos pelo facto de o conto ter sido escrito no mesmo ano em que o autor publicou o romance – de resto, o conto em análise, apesar de apresentar uma situação ficcional diferente daquela que é desenvolvida pelo romance em causa, como que insiste na mesma tonalidade metafísica que subjaz ao romance; a procura do absoluto simbolizado pela estrela (polar) que tanto Pedro como Adalberto perseguem e que escapa a um e a outro (Rodrigues, 2002: 143).

Neste conto descreve-se o fascínio que Pedro, personagem principal, nutre pela estrela, a mais resplandecente, facto que o induz a roubá-la. A diegese começa envolta em sedução, em suspense, através da frase introdutória “Um dia, à meia-noite, ele viu-a” (Ferreira, 1999: 5) facto que mantém o leitor preso à narração. No silêncio da noite, enfrentando medos e indecisões, mas munido da teimosia própria das crianças, movido pelo sonho desmesurado, o protagonista decide subir ao alto da igreja para furtar, do cume de uma montanha elevadíssima, a estrela mais brilhante.

Porém, um ancião, que passava parte da noite acordado, deu conta da ausência do astro cintilante e comunicou o sucedido ao Cigarra que, por sua vez, o fez saber a toda a aldeia provocando a ira de toda a população.

O desenvolvimento da intriga segue os preceitos dos contos maravilhosos, com uma estrutura bem delimitada, condensada, numa acção fechada, onde o racional dá lugar, muitas vezes, ao ininteligível, ao enigmático, próprio da linguagem das crianças, num espaço também concentrado, presumivelmente num cenário rural. A situação inicial é assinalada pela descoberta e enlevo pela estrela; o desenvolvimento é marcado pelo facto de Pedro se deixar vergar ao desejo de roubar a estrela, cometendo uma infracção que provoca a desordem na aldeia, da qual se desconhece o nome, o que o levará, no desfecho, à punição, ao pagamento pela falta cometida, a do sonho excessivo. Depois de descoberta a verdade, o pai do protagonista impõe-lhe a reposição da estrela no lugar primitivo. Todavia, ao devolvê-la perante toda a população, à meia-noite, Pedro cai da torre e morre. Nasce, assim, a lenda do menino e da estrela, que se perpetuou na memória de todos até ao presente.

Não se vislumbra aqui uma moralidade expressa, mas sim um convite aos leitores a inferirem uma mensagem... Pedro morreu porque o seu sonho era demasiado grande, os sonhos também se concretizam quando se acredita, uma falta grave origina um

castigo severo; a incapacidade dos adultos sonharem levou-os a condenarem Pedro... A estrela surge, também, associada, de acordo com os diversos momentos da acção, a conotações díspares, ou seja, simboliza a beleza, o ideal, a quimera, a morte, o crescimento, a demanda da própria identidade, a coragem e a vitória sobre o medo.

Estamos perante um narrador omnisciente que conhece tudo o que diz respeito às personagens e aos acontecimentos, reconhecendo-se a presença da focalização interna, já que o narrador adopta o ponto de vista de Pedro. É também um narrador subjectivo, dado que, na explanação dos factos regista-se uma posição marcadamente afectiva e emocional em relação ao protagonista. Num apontamento semelhante à tradição oral do conto popular, esta relação sentimental é narrada com recurso à linguagem coloquial, à espontaneidade, ao discurso indirecto livre e às marcas orais próprias da infância que emprega com a personagem principal, dando relevo ao esforço, à tenacidade e ao dramatismo que percorre Pedro para conseguir concretizar o seu sonho. Esta particularidade permitiu o estudo dos registos de língua.

1.9. O exercício docente e a gestão a formação no sindicato – 2007 a 2010

Este período coincide com o exercício simultâneo da docência com a actividade sindical, da qual falaremos posteriormente. No que diz respeito às funções lectivas, atribuíram-nos turmas de 7.º, 9.º e de 11.º de escolaridade (uma única vez, na área de Humanidades, antigo programa). Destacamos nesta baliza temporal três obras literárias – *Os Lusíadas*, *Auto da Barca do Inferno* e o *Sermão de Santo António aos Peixes*.

Atentemos agora na biografia de Camões, que apresenta algumas lacunas. De ascendência galega, era filho de Simão Vaz de Camões e de Ana de Sá e Macedo, mas ignora-se o ano (1524 ou 1525) e local de nascença (Lisboa?). Apesar de não estar documentado, pensa-se que terá concretizado estudos filosóficos e literários em Coimbra. A sua vastíssima obra poética fornece-nos dados biográficos interessantes, permite-nos conhecer a vida boémia, pensamentos e inquietações, frustrações, os seus amores e alegrias.

Em Lisboa, convive com individualidades de renome na corte, uma vez que era cavaleiro-fidalgo da Casa Real, facto que lhe proporcionou esta aproximação. Combateu em Ceuta e no regresso a Lisboa, em 1552, é encarcerado por se ter envolvido numa

contenda com um funcionário da corte. Perdoado pelo ofendido e pelo rei, é libertado em 1553, ano em que parte para Goa. Na Índia, faz parte das armadas que patrulhavam a costa de Malabar e do oriente. Chegou às Molucas e à China. Em Macau, onde assume o cargo de provedor-mor de defuntos e ausentes, redige seis cantos de *Os Lusíadas*.

De volta a Goa, em 1560, naufraga no rio Mecom, mas consegue salvar os manuscritos da *Epopéia*. Na Índia, sofre graves acusações e é novamente preso. É encontrado em Moçambique em estado de quase mendicidade, em 1567-8, por Diogo do Couto. Mediante a intervenção de amigos, regressa a Lisboa, em 1569. Três anos mais tarde publica *Os Lusíadas* e recebe uma tença de D. Sebastião, a quem dedica o *Poema*. Viveu os últimos anos de vida na miséria vindo a falecer em 1580.

Os Lusíadas e Luís de Camões constituem marcos incontornáveis na literatura nacional e universal que podem ser contextualizados, estudados em relação à época em que apareceram e cujas palavras-chave são Renascimento, Humanismo e Classicismo.

O Renascimento, como fenómeno cultural, resulta de dois factores principais. O primeiro reside no afrouxamento das estruturas da Idade Média, que provocou uma necessidade de mudança de mentalidades. O segundo bebe na descoberta e imitação dos autores greco – latinos que trazem um tipo de carácter de urgência no ritmo de pensamento, no pensar mais depressa, e numa inflexão da visão teocêntrica do mundo para uma via de individualismo antropocêntrico, de valorização da existência. A Idade Média associa-se à verticalidade, isto é, no topo, como um vértice de uma pirâmide, surge Deus, convergindo tudo para ele – teocentrismo. Com o Renascimento temos um câmbio de perspectiva, passando o indivíduo a ser o centro das preocupações, entrando-se, deste modo, na dimensão do humanismo, no relevo dado aos valores da vida de cada homem. A cosmovisão do além é substituída pela visão do aquém, contribuindo para a decadência das estruturas morais medievais, tornando mais capaz o homem renascentista para assimilar os padrões e modelos da cultura greco-latina, pela ideia do regresso à pureza das fontes.

Esta maior sensibilidade ao indivíduo implica várias exteriorizações, sobretudo a procura de afirmação por parte do homem do Renascimento (o que em parte explica as Descobertas) através de feitos notáveis, mormente em dois domínios já provenientes de Homero: nas letras e nas artes, isto é, aquele que se evidencia nas letras é equiparado e, por vezes, suplanta aquele que sobressai nas artes bélicas. Na *Íliada*, ficamos a saber, através de Ulisses, que o herói homérico se salienta em duas vertentes fulcrais: a

audácia no combate que faz nascer heróis e a doctiloquia, o culto do verbo e das letras. Esta ideia, tão própria dos clássicos gregos, assente na dualidade *ergon versus logos*⁷, prevalece em Camões, no Canto VII de *Os Lusíadas*, estrofe 79, em que o poeta refere “Nũa mão sempre a espada e noutra a pena” (Camões, 2014: 194).

Lia Ogno corrobora esta ideia, asseverando que

...se o Gama e os seus valorosos companheiros têm o mérito de abrir um novo caminho para a humanidade, também Camões, com a escrita, vai deixar aberto o seu próprio caminho; e se os heróis são os primeiros, da mesma maneira não se poderá recusar esse título ao poeta. *Os Lusíadas* marcam, portanto, uma *heroicidade das acções* e uma *heroicidade da escrita*, e para ambas pede Camões o prémio do reconhecimento e da fama imortal (Ogno, 1997: 317-318).

A confiança crescente nas faculdades do indivíduo por parte do homem renascentista faz com que a filosofia vigente se vá libertando do sagrado para assumir uma orientação bidireccional, assente no empirismo, isto é, confiança na natureza, e no racionalismo, ou seja, crença na razão. A actuação dos navegadores portugueses do século XV atesta esta eclosão do empirismo, uma vez que registaram nos mapas portulanos todas as observações das viagens quinhentistas que fizeram. Este facto permitiu o desenvolvimento de vários instrumentos astronómicos, marcando a história da navegação mundial.

O autor clássico enleva-se pela razão, o que denota cultivar a ordem. Para a estética clássica, ordem, sobriedade e equilíbrio são preceitos cruciais. Um dos postulados da cultura grega é que nada deve ser em excesso. Como Maria Alda Silva refere o “Classicismo aparece numa dupla acepção: como estudo e imitação dos artistas da Antiguidade Clássica e como ideal de clareza, de serenidade e de equilíbrio” (Silva 1989: 32).

É importante, também, pensar que o Renascimento não é um movimento sincrónico, pois surge com o contexto histórico de cada povo. A Itália foi o centro de propagação do Humanismo que influenciou toda a Europa.

Devido ao nosso contexto social e político, o Humanismo em Portugal reveste-se de características específicas com reflexos em *Os Lusíadas*. O proto-Renascimento português terá irrompido no século XV, embora já se registasse influência de Dante na poesia palaciana, o que evidencia não uma ruptura vincada entre Renascimento e a

⁷ Feitos heróicos *versus* palavras / culto da palavra (tradução nossa).

Idade Média, mas sim uma certa continuidade, ainda que condicionada ao que já elencámos.

Dentro das várias facetas do Humanismo, importa recordar a laicização da vida e da cultura, de que faz parte o culto do Latim por diversas humanistas, como é o caso de Petrarca, Dante e Pietro Bembo. Em Portugal, esse culto está presente em *Os Lusíadas*, no qual não só encontramos lexemas muitos próximos da forma latina, mas também no “Consílio dos Deuses”, em que a deusa Vénus reconhece a existência de parentesco dos portugueses com os romanos, de tal forma que, em relação ao idioma que os portugueses falam, crê que é Latim com alguma corrosão. Este aspecto é recorrido como um argumento para conquistar a simpatia de Júpiter para os portugueses, o que aponta para a intertextualidade entre a *Eneida* e *Os Lusíadas*. Entramos assim no domínio da mitologia pagã.

Já no Renascimento Italiano, a mitologia pagã estava presente, exemplo disso é a *Divina Comédia* de Dante que, apesar das múltiplas referências cristãs, tem também alusões a Penélope. Na mitologia pagã, a natureza aparece na sua naturalidade, animada, com vida e, de algum modo, alcantilada a um nível sagrado. Esta sensibilidade ao natural significa, no plano estético, um regresso à essência, à valorização da vida. Para além de ser uma novidade no campo das letras, a mitologia pagã ofereceu à literatura, e à arte em geral, uma panóplia de símbolos e, desse modo, veio simplificar o tecnicismo da alta Idade Média e dos grandes retóricos da época. A mitologia pagã transportou uma forma diferente de sentir as coisas belas, um modo mais próximo de emoção e da verdade; é assim que surgem deusas amáveis, como Vénus, e as ninfas que representam uma forma de entender o universo e o belo.

Saraiva indica que

Foi por meio da mitologia greco-latina que Camões conseguiu resolver o problema estético com que se debatiam os poetas que aspiravam à realização da epopeia. Serve-se dos deuses celebrados nas epopeias da antiguidade e constrói com os seus diversos caracteres e paixões uma intriga que é o verdadeiro enredo do poema... (Saraiva, 1999: 58).

A mitologia está também associada ao próprio nome da epopeia portuguesa. Começamos por esclarecer que foi André de Resende que, pela primeira vez, consolidou a palavra Lusíadas como etnónimo. Lusíadas derivará de Luso ou *Lusus*, mais o sufixo patronímico (i)ades, que significa “filho de”. Camões terá lido André de Resende e outros humanistas da Renascença, e por conseguinte, aplicou na sua epopeia a relação

etimológica entre Luso a *Liber Pater* ou Baco, tanto que, nos cantos III e VIII, considera-o filho ou companheiro de Baco.

Convém não olvidar os vocábulos Lusitânia e lusitanos. A proveniência mítico-etimológica de Lusitânia era um detalhe relevante e recorrente na erudição dos humanistas contemporâneos ou consultados na época de Camões. Além de André de Resende, também nos trabalhos de Juan de Pastrana e na gramática de António de Nebrija surgem referências à origem desta palavra, ainda que a Lusitânia romana não corresponda inteiramente ao espaço actual de Portugal. Luso teria dado o nome de Lusitânia a esse território e de lusitanos ou lusos ao povo que a habitava.

Esta apropriação dos lexemas Lusitânia e lusitanos surge, também, como uma forma de afirmação em relação ao poder crescente de Castela. Ao colar os portugueses aos antigos lusitanos, famosos pela sua audaz resistência contra os romanos, apenas vergados pela vil traição que constitui a morte de Viriato e, mais tarde, de Sertório, consolidava-se o espírito nacionalista e de peleja ou recusa do expansionismo castelhano.

Assim, ao escolher como título *Os Lusíadas*, Camões imprime um selo épico ao poema, exaltando as obras notáveis de todo um povo, trazendo a novidade de um herói colectivo, suplantando, neste ponto, as epopeias clássicas. A novidade traduz-se também pela veracidade do tema, uma vez que o assunto narrado é real e não lendário, baseado num conjunto de fontes históricas credíveis (de Rui de Pina, Damião de Góis, João de Barros, Duarte Galvão, Gomes Eanes de Zurara, Fernão Lopes e Frei Álvares) às quais Luís Vaz terá recorrido. Acresce ainda a frescura trazida pelo espírito renascentista, ou seja, além do saber livreco que Camões possuía, o poeta empresta à Epopeia a sabedoria que adquiriu nas suas viagens (as tempestades, o fogo de Santelmo, os diferentes povos que contactou...), o seu conhecimento feito de experiências.

Apesar dessa novidade, *Os Lusíadas* segue o modelo clássico. O *Poema* é constituído por quatro partes – a Proposição, o poeta veicula, em jeito de resumo, o assunto que se propõe tratar; a Invocação, no qual é pedido inspiração às musas; a Dedicatória, ao rei D. Sebastião; e a Narração, a narrativa da viagem de Vasco da Gama para a Índia, que começa em *in media res*, ou seja, a meio da viagem. Outro aspecto reside no recurso obrigatório à mitologia e às profecias que anunciam o futuro (episódio do Adamastor é um claro exemplo). Ao mesmo tempo, está patente um objectivo

pedagógico e uma profusão de estilos, revezando-se o acento épico e grandíloquo com o entono lírico, mais pessoal e subjectivo (episódio de Inês de Castro).

A nível da estrutura externa ou formal, reveladora pelas suas características do génio de Camões, podemos dizer que a Epopeia Portuguesa é diferente das suas congéneres clássicas. *Os Lusíadas* está dividido em 10 cantos, em 1102 estrofes, sendo estas oitavas. O esquema rítmico de cada estância é ABABABCC, cruzada nos seis primeiros e emparelhada nos dois últimos. O verso é decassilábico, predominantemente heróico (acentuado nas 6.^a e 10.^a sílabas métricas) e, em alguns casos, sáfico (acentuado nas 4.^a, 8.^a e 10.^a sílabas métricas).

Verificando a existência de uma rigorosa e inovadora construção rítmica e sonora que confere grande musicalidade à Epopeia. De facto, Camões socorre-se de recursos expressivos variados para o conseguir, as aliterações usadas, as onomatopeias, as assonâncias melódicas e os inúmeros contrastes de sonoridades suaves e duras, bem como a grande quantidade de anáforas, em conjugação com a harmonia na estrutura rítmica adoptada (mesmo número de versos em cada estrofe, regularidade de sílabas métricas, do acento rítmico e esquema rimático), transformam o poema numa sucessão de melodias.

Porém, *Os Lusíadas* são, por excelência, um poema onde abundam figuras de estilo do foro do pensamento, que, na nossa perspectiva, resultam do facto de ser a inteligência a faculdade mais significativa na expressão do universo do Classicismo. Assim, assomam na nossa epopeia recursos de pensamento como a perífrase, o eufemismo, a hipérbole, a alusão, a metonímia, a sinédoque, a antítese, a ironia, a imagem, entre outros.

A linguagem é também enriquecida pelo uso de adjectivação intelectualizante, pelo recurso a uma mistura de lexemas cultos, pouco comuns, latinismos, variantes de uma mesma palavra (João, Joane, Joanne...) e elementos populares.

A acção é apresentada sob vários planos, ou seja, o plano de viagem – a viagem de Vasco da Gama à Índia, que dentro de si contém outro plano, isto é, os vários episódios da História de Portugal e narrações maravilhosas; o plano dos Deuses, no qual surge a mitologia e o papel coadjuvante oupositor dos deuses; e o plano das intervenções do Poeta, com reflexões e considerações sobre os mais diversos aspectos. A narração destes acontecimentos é feita pelo próprio Poeta, por Vasco da Gama e Paulo da Gama. Camões expressa considerações sobre o estado do país e sobre

a condição humana, apresentando uma visão da relação entre os povos, dos fenómenos naturais e da vida marítima, conferindo a *Os Lusíadas* um cariz literário, mas também histórico.

De acordo com o programa, procedemos à análise de vários episódios e situações. No Canto I debruçamo-nos sobre: a Proposição, estrofes 1 a 3, em que Camões apresenta o assunto do seu Poema, isto é, aquilo que se propõe cantar; a Viagem de Vasco da Gama, estância 19, com início da narração *in media res*, a armada encontra-se no oceano Índico; e o Consílio dos Deuses, as divindades reúnem-se para decidir o futuro da armada lusa, estrofes 20 a 41 (este episódio é indicado para a abordagem do texto utilitário, uma vez que é possível tratar a convocatória e a acta, isto é, convocatória para a assembleia e acta de reunião dos deuses). No Canto III, Vasco da Gama, o narrador, relata ao rei de Melinde o episódio de Inês de Castro, estâncias 118 a 137. No Canto IV, Vasco da Gama descreve a história da Batalha de Aljubarrota, estrofes 28 a 45, trata-se de uma retrospectiva da viagem, a partida das naus de Belém, estâncias 83 a 89. No Canto V, Gama continua o relato da viagem focando o episódio do Adamastor – passagem do Cabo das Tormentas, estrofes 39 a 60. Por fim, no Canto VI, Camões, como narrador, percorre acontecimentos da viagem de Melinde para a Índia, mais precisamente a Tempestade e a chegada à Índia.

Não podíamos terminar esta incursão sobre *Os Lusíadas* sem estabelecermos nexos intertextuais com a *Mensagem* de Fernando Pessoa, ainda que, tratando-se de conteúdos de 9.º ano, a comparação das duas obras surja sempre algo limitada. O programa aconselha o estabelecimento de afinidades e não de pontos de distanciamento.

A palavra mensagem constitui um dédalo semântico e simbólico, além de uma epístola, serve para difundir que há uma missão a executar, cujo empreendedor pode ser o poeta, a nação e o próprio Deus, que é o primeiro a parecer em epígrafe. A alusão a Deus outorga crédito ao brotar do espaço sagrado, iniciático e ocultista em que se desenrola a missiva de a *Mensagem*, sendo os seus destinatários os correligionários que perfilham de ideias afins. O mito de Fernando Pessoa seria o de levar o país a agir. As frases em Latim assumem uma relevância interessante, concedendo à obra uma obliquidade sagrada e gnóstica, hermética, esotérica e mística. A expressão rosa-cruciana que antecede a *Mensagem* resume o conteúdo da obra, transmitindo a necessidade de descodificação dos sinais divinos em que se insere a grandeza da Pátria.

A *Mensagem* apresenta uma estrutura tripartida. Na primeira parte – “Brasão” – precedida pela expressão latina *bellum sine bello*, que significa “a guerra sem a guerra”, aponta-se para uma nova glória que se alcança pela força, a *Mensagem* é um poema de fraternidade. Pessoa aborda a fundação da nacionalidade, a sua consolidação e a expansão territorial, fazendo suceder heróis lendários ou históricos, desde Ulisses a D. Sebastião, fulcrais para a consolidação da nacionalidade.

Também a segunda parte, “Mar Português”, é precedida por uma epígrafe latina que remete para os Descobrimentos e para uma certa premonição do futuro. Regista-se o esforço hercúleo de dominar o mar e a ânsia do desconhecido, relata-se a conquista e perda do império e formula-se o desejo de posse de um novo mar.

O “Quinto Império” e “O Desejado” são os assuntos fundamentais que subjazem à terceira parte. Afirma-se um sebastianismo messiânico na figura de “O Encoberto”, de apelo e de asseveração faticana para conduzir Portugal, mergulhado em nevoeiro, na incerteza, no marasmo; porém, o eu lírico apresenta-se disposto a despertar a nação indiciando que é hora de cumprir a missão.

A *Mensagem* está agregada ao mito, ao nascimento, desenvolvimento e morte de um mundo, seguida de um renascimento de um império profetizado e projectado numa epopeia do espírito ou seja, do “Quinto Imperio”, numa realização da cultura, da utopia. A obra *Os Lusíadas* transmite um aspecto mais concreto, uma visão do herói camoniano, que é mais palpável, verosímil, de carne e osso. Na *Mensagem*, os heróis são reduzidos a símbolos do nacionalismo, despojados de concreção. Contudo, os heróis que desfilam numa e noutra obra são praticamente os mesmos. Tanto em *Os Lusíadas* como na *Mensagem* podemos encontrar uma conspexão providencialista da história de Portugal, uma nação predestinada a feitos heróicos, ainda que em planos diferentes.

No que respeita à estrutura, as duas obras veiculam marcas parcelárias e compósitas. Se por um lado registamos uma elevada independência dos elementos constituintes, por outro lado, esses mesmos elementos aparecem organizados em consonância com as regras estéticas e literárias de então e com a mensagem que os autores procuram difundir.

Verificamos muitos pontos de contacto entre a divisão de ambos os textos. Pessoa, na primeira parte – Brasão – faz despontar, de modo sintético e concentrado, os mitos e heróis relativos à primeira dinastia; na segunda parte trata a aventura marítima; e na terceira parte está subentendido o término de *Os Lusíadas*, dado que constitui um apelo

à esperança simbolizada em D. Sebastião. Camões também canta por ordem cronológica os heróis da dinastia afonsina, a batalha do Salado e a afirmação do território lusitano.

O poema o “Mostrengo” apresenta traços fortes de contacto com o episódio do “Adamastor” camoniano, o homem do leme pessoano representa os argonautas portugueses que enfrentaram inúmeros perigos na odisseia das Descobertas. O “Adamastor” e o “Mostrengo” surgem retratados com um acentuado tom épico, localizando-se estrategicamente a meio das duas obras. Aparecem como a personificação dos obstáculos passados pelos navegantes lusos e sustentam a determinação de adorar os portugueses como heróis pela sua bravura e ousadia. Langner refere que

De entre os personagens criados pelos autores, temos dois que se destacam pela carga mitológica e pela força com que surgem em meio à narrativa, em Fernando Pessoa temos O Mostrengo, e em Camões, O Gigante Adamastor, cujo efeito presencial e papel desempenhado se assemelham em vários pontos, apesar de toda diferença física que aparentam: um revelado como ser monstruoso e o outro humanizado pelo nome e por características humanas (Langner, 2013: 4)

Outra correlação entre as duas obras reside na descrição geográfica de Portugal e da Europa que, seguindo a tradição cartográfica, se assemelha ao corpo de uma donzela, sendo a posição de Portugal em termos de anatomia desse corpo muito semelhante nos dois textos.

As duas obras são fruto da época em que se inserem, sobremaneira distintas. Ao contrário de Camões, que redigiu *Os Lusíadas* num contexto em que Portugal era, ainda, uma nação temida, Pessoa compôs a *Mensagem* num Portugal decadente, daí o carácter mais subjectivo e despojado de concreto que imprimiu a esta sua produção escrita, idealizando um novo império, desta feita espiritual. Todavia, parece-nos que os leitores da *Mensagem* só poderão fazer uma abordagem integral e profícua desta se conhecerem *Os Lusíadas*. Por outro lado, a obra de Camões ganha uma extensão interpretativa, saindo de si mesma, se analisada em contraponto com a *Mensagem*.

Centramo-nos de seguida em Gil Vicente. É um dos autores programáticos mais populares entre os alunos. Autor de uma vasta obra, surgem muitas interrogações sobre alguns aspectos da sua vida. Desconhece-se a data exacta e o local do seu nascimento, bem como do seu óbito, no entanto, acredita-se que terá nascido em Guimarães, entre 1460 e 1470, e falecido em 1536. Conviveu na corte de D. Manuel I e de D. João III, tendo sido protegido e acarinhado pela rainha D. Leonor, viúva de D. João II.

O teatro de Gil Vicente foi encenado, durante mais de três décadas, na ou para a corte, em momentos festivos e acontecimentos relevantes: dias religiosos protocolares como a Páscoa e o Natal, nascimentos, casamentos, chegada e partida de príncipes e reis, entre outros.

O seu legado literário está também envolto em incertezas, dado que as obras quinhentistas eram impressas em folhas volantes, o que dificultava a sua compilação. Porém, Gil Vicente terá escrito várias dezenas de peças em português, em castelhano e em versão bilingue, o que era comum na época. A sua criatividade fez com que florescessem autos pastoris e religiosos, farsas, sermões, monólogos, moralidades, comédias, tragicomédias e mistérios. Luís Vicente, filho do dramaturgo, recolheu a obra do pai no livro *Copilaçom de todas as obras de Gil Vicente*, ainda que com muitas inconsistências, adulterando a cronologia das obras, bem como procedendo a alterações na escrita das mesmas. Ana Ferreira, no ensaio *Gil Vicente, Trovador, Mestre das Palavras*, afirma que

Esta edição da obra vicentina é altamente criticada tanto por causa da censura inquisitorial, que excluiu algumas peças desta compilação, quanto pelas modificações feitas pelos filhos à obra do pai. Sabe-se destas alterações, graças à existência de algumas folhas volantes impressas durante a vida de Gil Vicente, que quando confrontadas com a edição de 1562, nos saltam aos olhos suas diferenças, sejam elas ortográficas, estilísticas, sintáticas, lexicais, semânticas ou cronológicas (Ferreira, 2012: 685).

Gil Vicente terá desenvolvido a sua produção escrita numa época de indeterminação genérica da alta Idade Média, em particular no campo da dramaturgia, com base nos ensaios teatrais medievais e no modelo de teatro de Juan del Encina, bem como de outros salmantinos. Encina e outros poetas seus contemporâneos difundiram manifestações teatrais muito influenciadas pela poesia de cancionero, conseguindo transpor especificidades do lirismo, a sua rima, música e temática amorosa para o teatro, materializando, desta forma, a égloga e, conseqüentemente, o género dramático. Introduzindo formas de diálogo nos vilancetes, composições poéticas de transição da alta Idade Média para o Renascimento, Encina construiu, de maneira progressiva, o caminho para a instituição do teatro espanhol, com repercussões na obra de Gil Vicente. Neste sentido, Cortés (2002, p. 194) indica que

Los villancicos pastoriles ofician de puente entre la poesía lírica y el teatro de Encina en el Cancionero. Los críticos señalan de forma unánime que el embrión del teatro encinesco se halla en los temas y motivos de la poesía de Cancionero. Juan del Encina conjuga como nadie la tradición del villancico (poesía y música) con la

égloga bucólica, todo ello al servicio del entretenimiento de los nobles⁸ (Cortés, 2002: 194).

Da mesma forma que Encina, Gil Vicente emprestou venerabilidade às manifestações cénicas que ocorriam em Portugal, ainda que delas não existam muitos documentos escritos, quer de nível religioso, quer de nível profano e palaciano, pelo que é reconhecido como o criador ou grande impulsionador do género dramático no universo da literatura nacional.

O teatro religioso compreendia mistérios, laudes, milagres e moralidades. Os mistérios correspondiam a encenações tendo por tema o Natal, a Paixão e Cristo ressuscitado; os laudes eram cânticos de louvor ditos e representados pelo povo e pelos frades; os milagres versavam a vida dos santos; e as moralidades abrangiam peças com propósitos didácticos, utilizando figuras alegóricas. Supõem-se que eram representadas nas igrejas e, mais tarde, nos adros das mesmas. Através da vida dos santos, de Cristo e dos Evangelhos, recorrendo muitas vezes a elementos profanos, pretendia-se colocar os fiéis a meditar sobre o conflito entre o Bem e o Mal, com objectivos compassivos e religiosos. Concluímos, assim, que os clérigos foram grandes impulsionadores do teatro, movidos pelo seu esforço pedagógico - litúrgico de explicar os mistérios da fé para os fiéis, regra geral pouco letrados, criam os primeiros diálogos teatrais, encenando alguns episódios relevantes da *Bíblia*.

Esta raiz do teatro religioso está presente em Gil Vicente, sobretudo o confronto entre o Bem e o Mal, como atesta o *Auto da Barca do Inferno* que, num cenário alegórico, próprio das moralidades, coloca em julgamento personagens que patenteiam os dois eixos.

Alguns críticos apontam para o aparecimento de uma nova especificidade teatral na Idade Média a par do religioso, ou seja, o teatro profano. Contudo, cremos que se trata apenas de uma organização útil para a investigação, dado que nos parece não haver fronteiras entre as duas manifestações. No teatro medieval, os elementos profanos aparecem, muitas vezes, misturados com os sagrados, performances carnavalescas sob a forma de farsas têm, com frequência, temáticas religiosas.

⁸ Os vilancetes pastoris oficializam a ponte entre a poesia lírica e o teatro de Encina com base no Cancioneiro. Os críticos assinalam de forma unânime que o embrião do teatro encinesco gera-se nos temas e motivos do Cancioneiro. Juan del Encina conjuga como ninguém a tradição do vilancete (poesia e música) com a égloga bucólica, tudo ao serviço do entretenimento dos nobres (tradução nossa).

Com a passagem do tempo, as encenações começam a abandonar os adros e passam a ocorrer na corte e nos palácios, facilitando a introdução de temas seculares. Surgem algumas exteriorizações cénicas, jocosas e burlescas, como os arremedilhos, mescla de mímica e declamação em forma de sátira a determinadas figuras; os momos, divertimentos alegóricos de índole fidalga que, recorrendo a histórias da cavalaria, entre outras, retratam nobres e seus pajens; os entremezes que consistiam em breves representações burlescas que aconteciam entre as iguarias servidas nos banquetes das festas palacianas; as farsas que despontaram pelo gosto popular de actuações tendo como referentes a vida real, nas quais, através da mentira e da ironia, se satirizava situações do quotidiano, com recurso a personagens elementares como o marido enganado, a mulher infiel, clérigos e freiras com comportamentos desviantes, entre outros; e as *sotties* nas quais os protagonistas – os parvos –, diante de uma espécie de tribunal, criticam a decadência da sociedade, pondo em questão as causas dessa deterioração.

O *Auto da Barca do Inferno*, representado em 1518 perante a rainha D. Leonor, viúva de D. João II, é um auto de moralidade que expressa o julgamento ético nacional do fim do século XV, época de transição da Idade Média para o Renascimento e Humanismo. O auto apresenta-se carregado de elementos cómicos e intenção moralizadora e didáctica, sendo que a maioria das personagens simboliza as virtudes e os pecados de tipos ou grupos sociais. Seguindo a máxima *ridendo castigat mores* (a rir se corrigem os costumes), Gil Vicente produz uma sátira social em que, através do cómico, denuncia tudo aquilo que considerava errado e merecedor de alerta e mudança.

Fruto desse período de transição, é possível vislumbrar na obra um conflito interior, uma vez que, tendo presente Deus, característica sobremaneira medieval, Gil Vicente, adoptando uma postura mais moderna, critica de modo desenvolto e mordaz a sociedade do seu tempo, numa visão humanista e aristotélica.

A obra apresenta um cenário alegórico que faz lembrar a lenda de Caronte, o barqueiro do Hades que, na mitologia grega, transporta as almas dos mortos pelo Estige. No rio da Morte, num cais, que prefigura o fim da vida terrena, estão posicionadas duas barcas que simbolizam o Bem e o Mal, e a viagem para o Céu ou para o Inferno. Os arrais são, respectivamente, o Anjo e o Diabo, este último secundado por um companheiro. Trata-se de um espaço alusivo, ponto de chegada de várias personagens que aqui perdem toda a sua reverência e grau de importância social que tiveram em

vida, submetidas a um julgamento que as conduzirá à salvação – barca da Glória – ou à condenação – barca do Inferno. Salientamos aqui o carácter rigoroso do tribunal que apresenta apenas advogados de acusação, cabendo a defesa à própria personagem. A temática funda-se, também, na tradição cristã, bem actual, de crença no Paraíso ou no Inferno, para os quais são enviadas as almas, mediante as suas acções na vida terrena.

De acordo com a tradição medieval, o *Auto da Barca do Inferno* não patenteia, quanto à sua estrutura externa, qualquer divisão em actos ou cenas, não havendo uma acção dramática propriamente dita. Há sim um desfile de personagens, personagens-tipo, que, após as críticas a que estão sujeitas, acabam por entrar na embarcação que lhes está destinada. Entendemos como personagens-tipo aquelas que representam um determinado grupo profissional ou social, sendo-lhes conferidos os defeitos e/ou qualidades desse grupo ou classe. Barreiros refere que

personagens-tipo não levam para o palco problemas pessoais: os conflitos em que se enredam são comuns à colectividade que representam, adquirindo assim foros de universalidade e intemporalidade. Por isso, tais personagens, muitas vezes facilmente identificáveis por insígnias e objectos que as acompanham em cena, mais do que criações puras de Gil Vicente são frutos de penetrantes observações suas (Barreiros, 1992: 237).

Assim, a obra de Gil Vicente em análise não revela uma acção única, mas sim um conjunto de acções paralelas, muito semelhantes, que coincidem com o número de personagens-tipo do Auto, seguindo a estrutura clássica da exposição (apresentação da personagem), conflito (interrogatório realizado pelo Diabo e pelo Anjo) e desenlace (sentença – condenação ou salvação). Constatamos não existir qualquer ligação entre as várias acções, o que preconiza não haver enredo, mas sim uma sucessão de eventos.

O percurso cénico é comum a quase todas as cenas, as sucessivas personagens (com diminutas excepções) chegam ao cais com os seus símbolos caracterizadores, dialogam com o Diabo, dirigem-se à barca do Anjo com quem falam e, por fim, regressam à barca do Inferno onde acabam por embarcar. Surgem intervenções do Parvo que auxiliam a quebrar o carácter repetitivo da obra e que imprimem uma certa dinâmica ao desenvolvimento dos acontecimentos.

Como referimos, Gil Vicente pretende denunciar e corrigir os defeitos e vícios da sociedade portuguesa quinhentista e fá-lo num estilo coloquial, numa linguagem próxima da fala que ajuda a circunscrever o estrato social de cada uma das personagens. A primeira denúncia é feita em relação à nobreza, através da personagem Fidalgo, que entra no cais acompanhado de símbolos que delatam a sua vaidade (manto), despotismo

(pajem) e estatuto social (cadeira). Acusado de luxúria, corrupção moral, arrogância, infidelidade e tirania é condenado ao Inferno, ficando, ainda, a saber pelo Diabo que era traído pela amada.

Segue-se o Onzeneiro, condenado pelo apego aos bens materiais, ganância, usura, avareza e agiotagem. Tenta subornar o arrais do Inferno para voltar à terra em busca dos bens que lá deixou. O seu destino é a barca do Inferno.

Joane, o Parvo, é a personagem que se segue. Desguarnecido de tudo, é aliciado pelo Diabo a entrar no seu batel, porém, ao aperceber-se do destino da embarcação, insulta-o e dirige-se ao Anjo. Por ter errado sem intenção, por ser humilde e modesto, fica a aguardar no cais para expurgar os seus pecados e acaba por entrar na barca da Glória. Entretanto, vai tecendo comentários e acusações às personagens que se vão aproximando.

O Sapateiro, acompanhado de formas e avental, é acusado de falsidade religiosa e de ter roubado o povo com o seu trabalho durante trinta anos. Apesar de apelar ao Anjo é condenado.

O Frade vem acompanhado pela amante. Revela ser mundano, cortesão, dado a uma existência pouco digna, quebra os votos de castidade e, quando convidado a entrar no bote infernal, fica indignado, uma vez que julga que o hábito de frade o protege. Dirigindo-se ao Anjo, recebe deste toda a indiferença, cabendo ao Parvo a missão de o acusar. Parece-nos haver uma crítica ao comportamento de certos clérigos e não à Igreja como instituição.

Brizida Vaz, alcoviteira, faz-se acompanhar de inúmeros elementos cénicos revelando todos os pecados que fez ao longo da sua vida. Argumenta em sua defesa o facto de ser uma mártir e de ter encaminhado muitas moças que prostituía para os cónegos da Sé, pelo que se tinha servido a Igreja era merecedora do Céu. É condenada por prostituição, feitiçaria e alcovitagem. Há uma crítica a todos os que pagam pelos seus serviços, incluindo os elementos do clero.

O Judeu é a personagem seguinte, leva consigo o bode, elemento característico do Judaísmo. É rejeitado por todos, incluindo o Diabo, que o manda para a barca da Glória, sob a escusa de não poder transportar o bode. Tenta aproximar-se do Anjo, mas Joane acusa-o de ter roubado a cabra e de ter cometido várias ofensas ao Cristianismo. O Diabo acaba por transportá-lo a reboque. Numa altura em que já se sentia a força dos tribunais inquisitoriais, esta cena revela um contexto de relações tensas entre cristãos e

judeus e a presunção que estes últimos enriqueciam à custa de furtos ou extorsões de índole diversa, bem como de ultrajes ao Catolicismo.

Depois do Judeu, o Corregedor e o Procurador, ambos ligados ao poder judiciário, são as almas que entram no cais. Vêm com livros e processos e são incriminados por terem usado a justiça em proveito próprio, cometendo vários roubos e subornos.

O Enforcado, de corda ao pescoço, é condenado por ter cometido vários crimes. Defende-se que já tinha sido castigado na prisão e perdoado por Deus por morrer enforcado, no entanto, segue o mesmo destino que a maioria das personagens.

As últimas almas a pisar o cais são os Quatro Cavaleiros que representam os cruzados. Estas personagens não são acusadas pelo Diabo, uma vez que têm lugar na barca do Anjo porque morreram a lutar pela fé cristã contra os infiéis, o que os remiu de todos os pecados. Este quadro veicula o pensamento medieval do panegírico ao movimento das cruzadas. Salientamos aqui que a cantiga entoada pelos cavaleiros reúne a moralidade da história, dado que, face à transitoriedade da vida, o juízo final é estabelecido de acordo com a vivência terrena de cada indivíduo.

O estudo desta obra permitiu abordar vários recursos estilísticos, dos quais destacamos a ironia, muito utilizada pelo Diabo para ridicularizar e condenar a maioria das almas, e pelo eufemismo, também usado com frequência pela mesma personagem para indicar o desfecho da maioria dos passageiros do seu batel.

O *Auto da Barca do Inferno* presta-se à abordagem da história e evolução da Língua Portuguesa, cujos primórdios arreigam na difusão do Latim vulgar trazido para a Península Ibérica pelos soldados e funcionários romanos. Seguimos a abordagem aconselhada pelo manual, baseada na periodização de Leite de Vasconcelos. Com o desenrolar dos tempos, o Latim fixado nas diferentes regiões do Império Romano foi sofrendo alterações profundas e a registar-se em documentos escritos, com a transposição de palavras da língua falada para o papel. Sobretudo a nível do léxico, a nossa língua sofreu influências dos substratos, isto é, das línguas existentes na Hispânia, mormente do substrato celta e, numa fase posterior, dos superstratos suevos, vândalos, visigodos, godos e árabes. A época pré-histórica do Português tem, assim, início no Latim lusitânico, ou seja, do século I da era cristã até cerca do século IX.

O Português proto-histórico situa-se a nível temporal entre os séculos IX e XIII. No Noroeste da Península Ibérica despontam textos de tabeliões e de notariados redigidos em Latim vulgar com formas de escrita orais distintas da língua original.

A baliza cronológica do Português arcaico localiza-se entre os séculos XIII e XVI, sendo esta etapa dividida em dois períodos – período galaico-português, do século XIII a XIV, e o período em que se marca a distinção entre o Português e o Galego, ou seja, do século XIV até ao século XVI.

Foi na fase do domínio árabe da Ibéria que se terá dado um certo isolamento dos dialectos falados no Noroeste, contribuindo para a fundação do Galego – Português, cuja unidade se manteve até ao século XIV. No século XIII, aparecem documentos escritos, na sua totalidade, em Galaico – Português, sobretudo na poesia trovadoresca.

Em quinhentos, face à consolidação da independência nacional, com a irradiação dos falares do centro-sul com epicentro em Lisboa e devido aos empréstimos vindos do exterior através dos marinheiros portugueses, assistimos a uma regularização progressiva da língua que leva ao uso obrigatório do Português a nível administrativo e à adopção da Língua Portuguesa a nível literário, tendo Camões desempenhado um papel importante com a introdução de latinismos e neologismos. Dá-se, desta forma, um afastamento em relação ao Galego.

A partir do século XVI surgem, pela mão de Fernão de Oliveira e de João de Barros, as primeiras gramáticas do Português. A continuação da escrita literária em Português, bem como a definição essencial da estrutura da língua no plano sintáctico, morfológico, lexical e fónico marcam o início do Português moderno.

Torna-se, também, necessário fazer compreender que a língua não é um *corpus* estático e que, com a passagem do tempo, por influência das transformações imprimidas pelas várias gerações de falantes, os fonemas e as palavras sofrem mudanças que se denominam de fenómenos fonéticos. Abordámos os fenómenos de queda – aférese (no início da palavra – *atonitu* > *tonto*) síncope (no meio da palavra – *calidu* > *caldo*) e apócope (fim da palavra – *legale* > *legal*); de adição de fonemas – prótese (no início da palavra – *stare* > *estar*), epêntese (no meio da palavra – *stella* > *estrela*) e paragoge (no fim da palavra – *ante* > *antes*); de permuta e/ou alteração – metátese (transposição de um fonema dentro da palavra – *semper* > *sempre*), crase (fusão de duas vogais iguais – *seer* > *ser*), vocalização – (transformação de uma consoante em vogal – *multu* > *muito*), nasalização (passagem de um fonema oral a fonema nasal – *manu* – *mãos*), entre outros. Como forma de identificação da evolução da língua, encontramos ainda vários arcaísmos, palavras ou expressões antigas que caíram em desuso, pelo que os alunos tiveram que os identificar.

Padre António Vieira, versado na disciplina de Português A, do 11.º ano, do programa antigo, é outro dos autores que destacamos. Natural de Lisboa, nasceu a 6 de Fevereiro de 1608, estabeleceu-se com os pais, ainda em tenra idade, no Brasil, tendo falecido em Salvador da Baía, em Julho de 1697.

A entrada para a Companhia de Jesus, com apenas 15 anos, transmitiu-lhe uma compacta formação teológica e humanística e o culto do verbo, tão presente no seu legado escrito. Esta erudição conferiu-lhe reputação, facto que o levou a ser convidado por D. João IV para diplomata, num esforço de afirmação e de reconhecimento da independência portuguesa face a Espanha, em diversos países europeus. Este périplo pela Europa contribuiu para aumentar os seus conhecimentos, bem como para apropriar-se de uma experiência de vida singular.

Em Lisboa, na sua primeira viagem a Portugal, em 1641, Vieira encontra um país dividido, ainda a refazer-se e a consolidar a sua emancipação, situação que o leva, através da palavra, a apelar à união de todos os portugueses. Nos sermões que pregou na capital, recupera mitos antigos de exaltação nacional – a aparição de Jesus Cristo a D. Afonso Henriques, o Sebastianismo, o Milagre de Ourique e O Quinto Império –, destacando a missão de Portugal como povo designado por Deus para grandes feitos, numa comunhão perfeita entre a expressão da fé e a magnanimidade das armas. Urbano reflectindo sobre Vieira, refere que

Na linha do humanismo renascentista, a sua formação na Companhia de Jesus fora marcada pelo reconhecimento da importância da linguagem como mediação fundamental da acção humana. A palavra, a pregação, era um instrumento fundamental da missionação, fosse o seu auditório o índio mais humilde ou o poderoso Filipe IV, fosse a Baía, fosse Lisboa ou a própria Urbe Romana. O missionário é, portanto, um pregador (Urbano, 2008: 53).

Este uso habilidoso da retórica fez com que produzisse cerca de 700 cartas e 200 sermões, entre os quais está o *Sermão de Santo António aos Peixes*. A oratória sagrada, usada por Vieira e por outros membros da Companhia de Jesus, reveste-se de uma importância peculiar, uma vez que acaba por ser um testemunho seguro dos valores morais, religiosos, culturais, políticos e ideológicos do século XVII. A função do pregador e da oratória sagrada é deleitar (*delectare*), comover e influenciar o comportamento do auditório (*movere*) e ensinar (*docere*) para, por fim, convencer e converter. Para ser eficaz, o orador procura conhecer o modo de viver do seu público, pelo que, ao criticar a conduta e os defeitos dos ouvintes acaba por fornecer um espelho

da sociedade sua contemporânea, das sensibilidades que imperam, das manifestações da vida social, da cultura vigente e da ideologia que interessava veicular.

Assim, muitos dos sermões de Vieira abrangem, além das preocupações meramente teológicas, inquietações morais, ideológicas e políticas, fruto de um período da História de Portugal agitado, num país frágil e permeável a tensões internas e externas, ou não estivéssemos perante o conflito latente com Espanha e as investidas holandesas no Brasil. Neste sentido, Barros adianta que

o conteúdo dos sermões, sua forma, as reacções que deveriam provocar, suas motivações divinas e políticas, eram os fios de uma severa rede devidamente trançada, que envolvia todo o acto de pregar. Os ideais teológicos e os planos políticos da nação redentora, o Quinto Império português, deveriam ser disseminados com destreza e eficiência, e António Vieira se pretendia o orador modelar dessa retórica divina. (Barros, 2008: 4).

Sob o ponto de vista estilístico, os sermões do século XVII constituem uma fonte inesgotável de informação de diversos aspectos e de evolução da própria retórica. Com o advento do Barroco, deparamo-nos com uma nova prática oratória, que se afastou de forma progressiva das regras de equilíbrio e reverência da Antiguidade e do Renascimento, dando lugar a um discurso verborreico, burilado e pomposo, ainda que os autores clássicos usassem os mecanismos necessários para falar com eloquência, dado que para se ter sucesso e reconhecimento social era imperioso ser um bom orador.

Outra faceta não menos importante e que condicionou toda a escrita vieriana foi o papel de missionário, do qual resultou uma profunda reflexão sobre os problemas decorrentes de uma sociedade colonial, com estigmas raciais, morais e éticos. O cruzamento de culturas proveniente dos Descobrimentos provocou uma tentativa de assimilação dos povos dominados pelos colonos, tentando transformar os colonizados em cópias próximas da civilização dominante, sobretudo no que diz respeito às questões da fé. Em certas situações, verificou-se, também, uma acentuada separação entre colonos e colonizados, de modo a que não houvesse qualquer “corrupção” da cultura dominante.

Uma das ordens que mais contribuiu para a evangelização dos povos descobertos pelos países ibéricos nos séculos XVI e XVII foi a Companhia de Jesus que, na ausência de definição de um modelo missionário, ora adoptou um prisma mais moldável e permissivo, protegendo os nativos e condenando a escravatura, reclamando para si a autoridade sobre os autóctones que pretendia doutrinar, ora ignorou essa situação.

Vieira patrocinou a vertente mais favorável aos índios, pelo que, numa tentativa de evangelizá-los escreve ao rei, D. João IV, reclamando para a sua ordem religiosa a alçada sobre os mesmos. É nessa altura, em 1654, que surge o *Sermão de Santo António aos Peixes*, manifestação de força criativa, de imaginação e poder satírico de Vieira, em forma de alegoria.

A obra segue a estrutura convencional dos sermões, com a divisão em intróito ou exórdio, exposição (narração), confirmação e, por fim, peroração ou epílogo.

O exórdio emerge do conceito predicável – *Vos estis sal terrae*⁹ (S. Mateus, V, 13), excerto evangélico a partir do qual toda a elocução do sermão é edificada, ou seja, constitui a introdução do assunto do sermão. O intróito não deve ser demasiado longo e serve como uma preparação para o discurso, com o objectivo de captar a atenção, simpatia e vontade dos ouvintes em escutar toda a pregação. O orador, munido na necessária modéstia, coloca no exórdio uma apóstrofe, uma invocação a Deus ou à Virgem Maria; neste caso, à Senhora dos Mares que, perante um assunto pouco comum, lhe não falte com a inspiração. É também comum, e Vieira fá-lo de forma recorrente, o uso de pensamentos, frases e aforismos de reconhecidos autores, regra geral dos santos ou retirados do Evangelho, para confirmar uma moralidade ou transmitir princípios doutrinários.

Dirigindo-se alegoricamente aos colonos (peixes), e lembrando o conceito predicável, o jesuíta aventa os possíveis efeitos do “sal”, metáfora da doutrina, da palavra. Sugerindo que a terra está corrompida, Vieira incita à descoberta das causas dessa corrupção – o sal não salga porque a palavra do orador não é eficaz ou porque os ouvintes não se querem converter (a Terra não se deixa salgar). Insiste que se o sal é ineficaz é porque dizem uma coisa e fazem outra e não pregam Cristo. Por outro lado, a terra não se deixa salgar porque os colonos não estão dispostos a interiorizar a verdadeira doutrina, preferem servir-se a si próprios do que a Cristo e optam, de maneira errada, por seguir o exemplo dos pregadores e não das suas palavras.

Perante estas questões, Vieira formula duas questões que remetem para o caminho a seguir na exposição, recorrendo a pensamentos do Evangelho e de Santo António que encerram conteúdos doutrinários.

A narração ou exposição consiste na explanação contextualizada do tema inicial apresentado no exórdio, devendo produzir nos ouvintes o convencimento da veracidade

⁹ Vós sois o sal da terra (tradução nossa).

do assunto. Esse tema pode ser dividido ou subdividido em vários tópicos, desenvolvidos com recurso a exemplos e argumentos atribuídos e justificados com a vida de santos e/ou ao Evangelho, criando-se a sensação de verdade absoluta.

Para isso, o pregador deve fazer uso de todos os seus recursos estilísticos e psicológicos de persuasão, dado que o transparecer ser plausível reveste-se de capital importância como preparação para a confirmação. Daí que na exposição do *Sermão de Santo António aos Peixes* seja abundante, ou não estivéssemos no Barroco, a utilização de vários recursos expressivos: exclamações e interrogações retóricas, discurso directo, uso do imperativo (próprio para a veiculação de conselhos, pedidos e, em Vieira, para uma forma de convite à reflexão), enumerações (apresentação ininterrupta de vários elementos, sendo que o último ou primeiro pode ser uma palavra que os sumula a todos), gradações (disposição dos termos por ordem progressiva dentro de uma enumeração), apóstrofes (recorrendo ao vocativo, Vieira produz inovações ou interpelações, de acordo com o objectivo do seu discurso), anáforas (repetição de uma palavra ou palavras no início de versos ou frases sucessivos), comparações (relação de semelhança através de uma partícula ou expressão comparativa ou de verbos a ela equivalentes), metáforas (fazendo uso da imagética, consiste na transmissão de ideias, sentimentos e conceitos através da associação de semelhança entre duas coisas ou elementos), antíteses (transmissão de uma oposição entre dois termos ou ideias), zeugmas (omissão de uma palavra já mencionada anteriormente), quiasmos (comporta o cruzamento de segmentos sintácticos paralelos, de modo que uma palavra do 1.º se repita no 2.º em posição invertida), alegorias (na generalidade todo o texto é uma alegoria, através da representação verbal de uma determinada coisa, com o intuito de que as palavras ou imagens aplicadas evoquem outras coisas, mediante uma inferência moral), entre muitos outros recursos estilísticos. Esta abundância de figuras expressivas empresta força ao discurso, tão necessário para convencer os ouvintes. Pires corrobora esta ideia, adiantando que

Vieira cumpre, nos seus sermões, a tarefa retórica de subjugar o auditório pela força mágica da sua palavra, realiza o ideal Barroco na utilização do deleite como instrumento valorizado desse domínio. Por isso os seus sermões desenhavam a imagem do orador triunfante (Pires, 1996: 234).

O orador serve-se de elementos simbólicos (peixes) para expor conceitos doutrinários e criar a sensação de verosimilhança, emprestando emotividade ao discurso, de modo a ganhar a confiança dos ouvintes e cumprindo, desta forma, a função

didáctica do sermão e a determinação de germinar no seu público a necessidade de repararem os seus erros. Assim, podemos concluir que a exposição é fulcral para se atingir os objectivos centrais da oratória sagrada – deleitar, comover, influenciar o comportamento do auditório e ensinar para, por fim, convencer e converter.

Partindo das duas propriedades do sal já enunciadas, Vieira, à semelhança da oratória clássica, apresenta na exposição uma breve divisão - louvores e repreensões aos peixes – de modo a que os ouvintes conheçam a estrutura do sermão para segui-lo com mais atenção.

Estamos perante o início da alegoria, em que o autor começa por expor, no geral, as virtudes dos peixes, dependentes da vontade de Deus – foram as primeiras criaturas que Deus criou, os primeiros nomeados, mais numerosos e maiores do que os homens. Caracteriza-os como obedientes, atentos, quietos, puros, devotos e afastados dos homens, tinham o uso sem a razão. Salienta também as suas qualidades naturais, não se domam, não consentem ser domesticados e escaparam todos do dilúvio porque não tinham pecado. As virtudes dos peixes são antíteses em relação ao homem, pelo que conclui que os peixes são melhores do que os seres humanos.

Centra-se, depois, na particularização dos louvores. Recorrendo às vivências de Santo António e povoando o texto de abundantes marcas antitéticas, ressalva, de novo, num discurso pleno de ironia, as qualidades dos peixes por oposição à dos homens.

Faz uso de quatro peixes. Peixe de Tobias que personifica o poder purificador da palavra de Deus, uma vez que o seu fel cura a cegueira e o coração expulsa os demónios. A Rémore aponta para a força da palavra do pregador; dado que este peixe tem a capacidade de se agarrar a um navio e conduzi-lo, também o orador utilizará a oratória para bem guiar as almas. O Torpedo, que emite descargas eléctricas para se defender, é símbolo da energia, do vigor da palavra divina que faz tremer o braço dos pecadores. O Quatro-olhos, peixe brasileiro de água doce, consegue ver com os seus quatro olhos, ao mesmo tempo, dentro e fora de água. Por analogia, representa a necessidade dos homens olharem e agradarem ao Céu, sem esquecerem os perigos do Inferno – O Quatro-olhos simboliza a Providência.

Antes de finalizar a exaltação das virtudes, agradece aos peixes por possibilitarem a penitência na Quaresma, dado que servem de alimento aos crentes. Conclui o cômputo das virtudes com uma bênção.

Após a enumeração dos enaltecimentos, centra-se nos defeitos, de modo idêntico ao que fez para os louvores, isto é, do geral para o particular, falando-se dos peixes para criticar os homens, ou não fosse o sermão uma constante sucessão de alegorias. A primeira repreensão assinalada prende-se com o facto de os peixes se comerem uns aos outros e, sobretudo, os grandes comerem os pequenos. O verbo comer ganha um sentido conotativo, polissémico, pois também os homens, ditos civilizados, exploram e ludibriam os mais fracos. Censura-se a ganância e a concupiscência, a androfagia social, a maldade, a inveja, a ignorância e a vaidade. Há também uma condenação à postura dos colonos que exploram os nativos. Para realçar os defeitos, Padre António Vieira aponta outro caminho, o exemplo de Santo António que trocou o fausto por uma vida simples e humilde, imprimindo um cunho pedagógico e doutrinário no sentido de fazer com que os seres humanos mudem ou reflectam sobre a sua conduta desviante.

Passa, depois, para a particularização das falhas, fazendo corresponder aos peixes roncadores, pegadores, voadores e ao polvo proterótipos atitudinais. Assim, o roncador, peixe pequeno da costa brasileira, que emite um som semelhante aos grunhidos de um porco, é a alegoria da sobrançeria, da arrogância e da vaidade. O pegador é a conotação dos parasitas, dos oportunistas e dos bajuladores. Os peixes voadores simbolizam a desmesurada ambição. Por fim, surge o polvo, alegoria da traição e da hipocrisia. Destaca-se o mimetismo do polvo que veicula a imagem do traidor, capaz de abraçar, de deixar transparecer um ar inofensivo e de santidade quando, no fundo, é dissimulado. Socorre-se o autor da vida dos santos, São Pedro, Santo Ambrósio, São Basílio e ao Gigante Golias para, de novo, apontar caminhos e ilustrar com exemplos práticos as suas palavras.

Segue-se o epílogo ou peroração, na qual o pregador resume os argumentos adiantados nas fases anteriores, para facilitar aos ouvintes o exercício de recordar os pontos fortes do discurso e solicitar uma invocação dos seus afectos que provoque nestes compaixão e participação emotiva. Parece-nos que a peroração surge, assim, com uma dupla função, ou seja, conquistar a simpatia e compromisso do público através da influência dos seus sentimentos e estimular a memória dos ouvintes, resgatando o que se verbalizava no conceito predicável, de modo a levar o público a colocar em prática os ensinamentos do orador.

Vieira volta a incitar os peixes, por contiguidade, os colonos, a prestar obediência e respeito a Deus. Recorrendo à ironia, o autor valoriza, de novo, os peixes em

detrimento dos homens, dos outros animais e do próprio pregador, chegando a indiciar que não estava a cumprir de forma prudente a sua função.

Trata-se de um texto claramente argumentativo, através de uma alegoria Vieira procura atingir todos os que impediam a missão dos jesuítas junto dos índios, desfiando um conjunto de defeitos dos colonos (ambiciosos, vaidosos, orgulhosos, exploradores, arrogantes, invejosos, entre outros).

A par da actividade docente, neste período assumimos as funções de coordenação da formação do SIPE – Sindicato Independente de Professores e Educadores. Sendo uma estrutura jovem no panorama do associativismo sindical nacional, fomos convidados pela direcção do sindicato, cuja sede nacional é na cidade do Porto, para organizar e desenvolver formação na Madeira.

Numa primeira fase, fizemos um levantamento alargado das necessidades de formação dos professores e educadores da Região Autónoma da Madeira, através da distribuição de um inquérito pelas diversas escolas madeirenses.

Os questionários foram elaborados recorrendo à competência e experiência de docentes universitários peritos em metodologia de investigação e desenvolvimento curricular. Em simultâneo, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, sobretudo de Tuckman. Seguiu-se outra fase, na qual foi solicitada a cooperação de alguns professores, cujas respostas ao questionário funcionaram como uma amostra, como um pré-teste, tendo estes docentes verbalizado alguns comentários sobre a incongruência e ambiguidades de alguns itens, favorecendo reformulações, alternância da ordem e a clarificação desses itens.

Identificadas estas necessidades, convidámos vários formadores para se associarem ao Centro de Formação do SIPE, no Funchal, o que possibilitou um desenho de formação muito próximo das necessidades diagnosticadas. Concebemos e estruturámos programas de formação de acordo com as áreas contempladas pelos normativos legais emanados pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua, mais precisamente, área A – Ciências da Especialidade, área B – Ciências da Educação, área C – Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica, e área D – Formação Pessoal e Deontológica. Estabelecemos e garantimos a articulação entre os referenciais criados pela direcção do Centro de Formação Nacional com as várias propostas de formação apresentadas pelos formadores, definindo-se uma linha de orientação para a estrutura curricular dos vários cursos, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos

programáticos, destinatários (grupos de recrutamento docente), objectivos, cargas horárias, metodologias de desenvolvimento, instrumentos de avaliação e bibliografia de suporte para cada acção de formação.

A coordenação do centro de formação é deveras importante, uma vez que nos permite ter consciência da relevância que a formação contínua tem na carreira docente. Defendemos que a formação contínua de professores deve remeter para o cometimento de processos localizados na escola, sendo basilar para o empreendimento de mudanças das suas concepções e práticas docentes. Revestindo-se de carácter duradouro, e abrangendo uma multiplicidade de actividades, sob a intervenção directa de académicos, formandos, formadores e dirigentes escolares, a formação contínua giza identificar problemas e necessidades, dar lugar à experimentação, à reflexão e ao questionamento constante do papel do professor. A formação contínua procura, igualmente, ser um veículo de aperfeiçoamento e reformulação das competências e técnicas dos professores, fomentando o trabalho pessoal, profissional e colaborativo como catalisador de desenvolvimento da organização escolar e da aprendizagem dos alunos. Daí concordarmos plenamente com a acepção de Raposo e Leal que realçam, também, a acuidade da formação contínua, sobretudo em contexto escolar,

A formação contínua em contexto coloca a tónica na análise e reflexão sobre as situações vividas dentro das escolas e na identificação e procura de soluções para os problemas pedagógicos com que os professores se deparam no dia-a-dia. As estratégias de formação devem conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas, e conduzir os docentes à experimentação de novas práticas pedagógicas, capazes de dar uma resposta mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, levando-os a aprendizagens mais significativas e contextualizadas (Raposo e Leal, 2010: 2731).

1.10. A necessidade de mudança nas práticas lectivas

Ser professor na Madeira fez com que, talvez fruto da segurança laboral adquirida, tivéssemos direccionado energias para uma enorme reflexão sobre a prática pedagógica, o que nos levou a um claro investimento na vontade de diversificação dos recursos materiais, das estratégias de ensino e a um autoquestionamento em relação ao papel do professor e do aluno na sala de aula.

Ganhámos uma consciência progressiva da necessidade de proceder a alterações na forma de estar perante os discentes, o que nos conduziu a uma leitura profunda das

metodologias de ensino e teorias de aprendizagem com recurso à tecnologia, uma vez que estávamos certos da aptidão que os alunos revelavam pelas TIC. Como refere Guilhermina Miranda, estas “só se transformam em meios de desenvolver o pensamento crítico e criativo nos estudantes, se os professores utilizarem determinadas metodologias de ensino” (Miranda, 2007: 26).

Assim, tentámos tornar as aulas menos expositivas, dando lugar a uma coexistência dos modelos aprendidos anteriormente, mais instrucionistas, com formas diferentes de encarar o processo de ensino-aprendizagem, como o construtivismo de Vygotsky, e o construtivismo social e comunal de Holmes, Pountney, Meehan, entre outros. As transformações operadas pela sociedade da informação e do conhecimento comprometem a enfatização de formas díspares de interação e de promoção do conhecimento, com a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e colaborativos que levam à mudança dos papéis dos professores e dos alunos e à reorganização do próprio conhecimento, muito assentes nas teorias do construtivismo social e comunal.

As novas formas de construtivismo baseiam-se no postulado que o conhecimento constrói-se, não se transmite; que aprender e ensinar implica construir novo conhecimento, descobrir novas vias para expressar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes, cujos significados devem ser partilhados, sendo necessário que o aluno seja exposto a situações de aprendizagem colaborativa para que este se possa envolver de forma activa na construção do seu próprio conhecimento para consumo próprio e para os outros.

Assim, as tecnologias de informação exigem mudanças na forma da escola encarar os papéis dos actores educativos, novos métodos e dinâmicas, atribuindo-se ao docente a capacidade de gerir o currículo de forma a criar situações de aprendizagem que envolvam os alunos na construção activa da sua aprendizagem. Esta ideia aproxima-nos da noção de currículo de Roldão quando aduz que este deve ser “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999: 24).

Esta tomada de consciência de incrementar momentos de aprendizagem significativos para os discentes fez com que apostássemos, sobretudo a partir de 2007, como forma de valorização pessoal e profissional, na frequência de formação contínua

voltada para a integração curricular das TIC (Ferramentas da *Web 2.0*¹⁰ no Ensino, Quadros Interactivos Multimédia na Sala de Aula, Recursos Multimédia de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, *Corel Draw* e *Corel Photopaint*, entre outros), não descurando, contudo, uma actualização constante de conhecimentos na área científica do Português, língua, cultura e literatura.

Porém, chegámos à conclusão que estes cursos, regra geral, apenas se cingiam à transmissão de técnicas de domínio de *software*, sem grandes preocupações com a utilização pedagógica e didáctica dos programas e ferramentas informáticas utilizadas. Faltava o necessário suporte teórico promotor de debate e de reflexão sobre as práticas lectivas e o processo de ensino – aprendizagem.

Este exercício de metacognição fez com que adquiríssemos, com o objectivo de partilhar os conhecimentos alcançados, o certificado de creditação de formador em Tecnologias Educativas e passássemos a ministrar, através do Centro de Formação do SIPE – Sindicato Independente de Professores e Educadores, cursos com base em teorias e modelos de aprendizagem potenciadoras de experiências que facilitem o trabalho colaborativo e as aprendizagens significativas, nomeadamente o construtivismo comunal e social, o conectivismo, a teoria do envolvimento e o modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação). Desenvolvemos cursos acreditados pelo CCPFC - Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua, com a finalidade de contribuir para a integração curricular das TIC: “Materiais da *Web* no Ensino de Outras Disciplinas” (25 horas), “Blogues Educativos nas Aulas de Português e de Línguas Estrangeiras” (50 horas), “Criação de Testes e Fichas lúdicas e didácticas online no ensino das línguas” (25 horas), “As TIC no Ensino do Português” (30 horas), “Materiais da *Web* no Ensino de Outras Disciplinas” (25 horas), “Ferramentas da *Web* no Ensino da Língua Portuguesa” (25 horas) e “A integração Curricular das TIC no 1º ciclo” (30 horas).

Porém, e fruto desta aprendizagem como formador, sentimos que a maior parte dos formandos não aplicavam os conteúdos em sala de aula, por diversos motivos. Com base na literatura científica e da experiência empírica como formador, enfatizamos aqui um desses factores, isto é, a necessidade de implementação de formação em contexto de trabalho, com forte pendor supervisivo, em ambiente colaborativo, de forma a que a

¹⁰ Forma utilizada pelos informáticos para baptizar a segunda geração da *World Wide Web* ou *Internet*.

integração das TIC seja inequivocamente uma realidade. Rosa Tripa e Isabel Chagas referem que

a slow, progressive and meaningful involvement of teachers in the school context with their partners is more likely to lead to innovation and change in which concerns the educational use of ICT. Therefore, the way participants progressed in this program centred on ICT, project work and collaborative work suggests that in-service teacher education programs should (...) occur in the learning context, among partner¹¹ (Tripa e Chagas, 2000: 302)

Estas experiências, quer como formando, quer como formador, transformaram a sala de aula num laboratório, fazendo com que os conteúdos programáticos fossem ensinados, sempre que possível, com recurso às tecnologias.

1.11. A coordenação política do sindicato – 2009/2015

Os dez anos de leccionação na Madeira permitiram, obviamente, sucessos e insucessos, a sensação do dever cumprido e, pela primeira vez, o questionamento em relação ao desejo de ser professor, motivado pelas sucessivas transformações implementadas pelos dois últimos governos constitucionais.

Na Madeira, ganhámos cada vez mais a compreensão do papel relevante que a docência adquiriu de intervenção na sociedade. Os professores transformaram-se em administrativos, burocratas, psicólogos, médicos, e assistentes sociais, substituindo até, e muitas vezes, o núcleo familiar dos alunos. Formam, desde há muito, a primeira linha no combate à exclusão, à delinquência, entre outros.

Perante tantas e multifacetadas vertentes, é lógico perguntar que tempo sobrou para ensinar? A escola é primacial para partilhar, para preparar os alunos para a vida, permitindo-lhes competências várias que os ajudem a ser autónomos e capazes de reflectir no sentido de agirem e solucionarem os problemas com que se deparam. Não pode nem deve substituir a família, os centros de saúde, os centros de assistência social, os gabinetes de psicologia, entre outros. Tem, sim, a obrigação de ajudar e ser um elo de ligação a estes elementos.

¹¹ Parece confirmar-se que um envolvimento lento, progressivo e consciente dos professores dentro do contexto escolar e com os seus pares é mais susceptível de conduzir à inovação e ao sucesso. Assim, o percurso de formação destes professores aponta para um caminho em que (...) a formação deve ser feita nos próprios contextos de aprendizagem e com os seus pares (tradução nossa).

Todavia, os meios colocados ao dispor da classe docente para responder a estas situações foram sempre diminutos, sendo paradoxal, também, que estes professores multifunções tenham recebido como recompensa do próprio Estado uma imagem de laxismo, corporativismo e de beneficiários de regalias inoportáveis para o país. As mudanças são necessárias, mas fazem-se com todos e não contra todos.

Ser professor é instruir, educar, partilhar, fazer feliz, mostrar caminhos, é dar asas aos anseios e sonhos dos outros. O professor tem o privilégio exclusivo de instigar os seus discípulos, de levá-los à dúvida, ao questionamento, à sensação prazerosa de procurar construir conhecimento. O trabalho docente funda-se na noção que os alunos não são receptores robotizados de programas curriculares, são Homens e Mulheres dotados de competências várias, de sensibilidade e criatividade que necessitam de serem estimuladas e encorajadas.

Fruto deste descontentamento, aceitámos o convite para assumir, em simultâneo com a coordenação do centro de formação, a coordenação política do sindicato.

A coordenação política implicou, acima de tudo, uma análise detalhada das alterações legislativas preconizadas pela tutela e a elaboração de pareceres. Constituiu, acima de tudo, uma posição de defesa da classe docente, cujas mudanças jurídicas desde de 2008 retiraram direitos outrora adquiridos, burocratizando a profissão e impedindo os professores de se dedicarem a 100% àquilo que melhor sabem fazer, ou seja, ensinar.

Ao longo desta permanência na coordenação política, os concursos para a docência constituíram o item mais controverso. Assumimos que o regime de concursos para a selecção de docentes do ensino regular, desde o pré-escolar ao ensino secundário, e do ensino especial da Região Autónoma da Madeira devia ser o ponto de partida para o funcionamento harmonioso do sistema educativo, regulado por legislação com normas que consagrassem um concurso célere, justo e transparente que tivesse em conta as reais necessidades das escolas como promotoras de sucesso e de boas aprendizagens.

Evocámos a defesa das condições de trabalho dos professores que de maneira contínua foram objecto de contractos a termo resolutivo, defendendo para estes um regime de convergência, ou seja, de forma análoga ao que acontece no sector privado, todos os docentes com três ou mais anos de serviço prestado em escolas públicas deveriam ser vinculados, cumprindo-se, assim, o plasmado no Código do Trabalho e o estabelecido pela directiva comunitária - Directiva 1999/70/CE. Todavia, a legislação actual acentua a precariedade laboral, uma vez que a abertura de vaga no quadro de

zona pedagógica onde se situa a escola em que o docente leccionou para quem completar cinco anos de serviço fica aquém do que a lei estabelece para o privado e contraria sobremaneira o disposto na norma europeia supramencionada.

Lutámos para que em todas as fases dos concursos (interno e externo) se adoptasse a graduação profissional como antelação para a seriação e colocação dos docentes. A graduação profissional consubstancia o critério mais aceite pelo corpo docente como justo e transparente, sendo composto pela nota de curso obtida pelos docentes quando adquiriram a sua habilitação profissional e pelo tempo de serviço prestado com a classificação mínima de Bom.

Defendemos uma maior valorização da formação a nível legislativo, quer contínua, através dos centros de formação acreditados pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua, quer através da obtenção de pós-graduações, mestrados e doutoramentos nas instituições de ensino superior, de modo a permitir o enriquecimento pessoal e profissional dos docentes e, em consequência disso, a melhoria do sistema educativo.

Pretendemos contribuir para a criação de uma identidade profissional própria e para a valorização da carreira, beliscada pela deterioração das condições de trabalho e pelos entraves colocados à progressão na carreira. Contribuímos para a consolidação da ideia de pertença a uma mesma comunidade. Contudo, não adoptámos uma postura de oposição gratuita, mas sim de parceria, nunca deixando de emitir a nossa opinião, ainda que, muitas vezes, fosse contrária à da administração. A educação exige, sempre que possível, consensos e muita reflexão, se forem possíveis de atingir, toda a comunidade educativa sai vencedora.

PARTE 2 - REFLEXÃO TEÓRICA – O ROMANCE HISTÓRICO

2. O ROMANCE HISTÓRICO

2.1. Introdução

O romance é um subgénero narrativo de grande projecção cultural, principalmente nos dois séculos precedentes, o que fez dele o mais marcante dos subgéneros literários modernos. Ao longo de um percurso diacrónico pela segunda metade do século XX, poderemos encontrar uma multiplicidade de escritores que marcaram vários movimentos literários e que cultivaram a narrativa.

Iniciamos a nossa abordagem através da discussão de modos e géneros literários, do romance e da narrativa, facto que se afigura de muita relevância para situarmos o romance histórico quer em termos da enunciação e da produção de texto, quer sob o ponto de vista da estética ou da problemática da recepção, assim como sob o prisma de critérios diversificados que compreendem a natureza estrutural, temática, funcional e de forma de textos. Procuraremos reflectir sobre a miríade de sentidos atribuídos à denominação de modo, género, romance e narrativa quando é utilizada para categorizar textos literários, explicando os seus fundamentos e teorias que apareceram ao longo dos tempos. Esta actividade de classificar os textos tem uma longa tradição que remonta à Antiguidade helénica e continua, hoje em dia, a preencher um número incontável de páginas e a apaixonar inúmeros críticos literários. Porém, não é nosso objectivo fazê-lo de forma exaustiva, uma vez que o tipo de trabalho que nos propomos fazer não contempla essa metodologia, nem mesmo uma tese em forma de relatório assim o permite, pelo que tentaremos ser selectivos apontando aquilo que entendemos serem os critérios teóricos primaciais subjacentes a cada tipologia textual observada.

Todavia, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer diferenças e semelhanças entre História e Literatura, campos que têm suscitado imensas controvérsias, ao longo do tempo, por partilharem fontes comuns. Essas comparações ajudam a conceptualizar o significado de romance e de romance histórico. Desde a Antiguidade Clássica que o conceito de História tem oscilado entre a procura da verdade, através de uma análise

pura de factos ou situações históricas, ou mediante o recurso à imaginação e à Literatura para explicar a facticidade dos documentos históricos.

Heródoto e Tucídides são tidos como os fundadores da História. Heródoto de Halicarnasso historiografou a guerra entre Gregos e Persas, utilizando, de forma deliberada, técnicas literárias para descrever os acontecimentos que viu ou para narrar o que obteve através da memória dos homens que entrevistou, acrescentando a esses relatos a sua opinião e o cunho da retórica para convencer as suas audiências. Tucídides adoptou um método diferente, tentando construir um modelo de História mediante a análise criteriosa de fontes, para retirar delas leis gerais aplicáveis ao comportamento e natureza humana.

Na Idade Média regista-se uma aproximação forte entre os dois campos, já que, face às lacunas das fontes históricas, tanto historiadores como literatos acabavam por criar textos extensos com recurso à ficção. Na Renascença, os historiadores constroem uma História mais secular, mais ligada aos modelos clássicos, acreditando que deviam relatar os acontecimentos singulares de um estado ou personalidade; há uma ligação à História política, ainda que o conceito de História estivesse muito vinculado a outras disciplinas, como a Literatura.

A difícil interrogação sobre o papel do historiador atravessou todos os tempos. Na Ilustração a verdade é obtida através da experiência sensorial da natureza e da razão que leva ao progresso do Homem e da sociedade. No Romantismo procura-se a verdade dos factos nos documentos que serão depois explicados à luz da intuição, subjectividade e criatividade do historiador, exaltando os nacionalismos de cada país. Na Nova História o historiador oferece múltiplas interpretações das situações passadas, cabendo ao leitor discernir o que é factual e o que é criativo. Ganha todo o sentido as palavras de Davis (1992) quando refere que a História é uma forma de Literatura porque ambas envolvem a ficção.

Procuraremos contribuir para a discussão da delimitação do conceito de romance histórico, sobretudo a visão mais tradicional, apresentando diversas características que o compõem. Recuperaremos, também, noções ligadas à concepção de novela histórica actual, destacando, no caso português, o romance *Inês de Portugal*, de João Aguiar, ainda que de forma sintética.

Temos consciência que o romance histórico não é a única tipologia literária que aborda a questão do tempo e os acontecimentos passados, mas é com certeza, através da

exposição narrativa, a forma que melhor traduz uma interpretação ficcionada da História e do tempo, assente em fontes que se julgam verídicas, pelo que a sua expansão no século XIX é uma realidade, com contínuo interesse e produção na actualidade. A intencionalidade da exegese do romance histórico marca a diferença entre este formato literário de outros textos que apelam a situações históricas como mero adorno decorativo. Ao romancista histórico cabe a difícil tarefa de encontrar um equilíbrio entre as situações e personagens imaginadas e os acontecimentos e individualidades históricas, sob pena da sua obra ser outra coisa qualquer que não romance histórico.

Para uma melhor demarcação do romance histórico, teremos de revisitar vários conceitos: dualidade entre as acepções *res factae*¹² e *res fictatae*,¹³ a distância temporal entre o tempo presente do escritor e a da história narrada – anacronismo, a função trans-temporal, a captação da atenção do leitor e a nova interpretação dos factos narrados, a faceta informativa e pedagógica do romance histórico, a memória como fonte de dados pretéritos, entre outros.

Do ambiente romanescos do século XIX, colocaremos a tónica deste trabalho na produção literária de Alexandre Herculano e numa retrospectiva do aparecimento do romance histórico. Serão apontadas as causas e os motivos que levaram ao surgimento deste tipo de texto literário. Terminaremos com uma leitura da obra *Eurico, o Presbítero* dada a sua relevância no universo ficcional português oitocentista.

2.2. Modos e géneros literários – o romance e a narrativa

A classificação tipológica de uma obra apresenta-se como um trabalho sobremaneira árduo, uma vez que as balizas que confinam os modos, os géneros e subgéneros literários ou sequências textuais, dependendo do foco de análise adoptado, nem sempre estão bem delimitadas, e a categorização e a aplicação destas terminologias está longe de ser consensual, desde a Antiguidade Clássica até aos dias de hoje.

A palavra género deriva do latim *genus(-eris)* que significa linhagem, origem familiar, estirpe, ou seja, aponta para uma necessidade quase natural à condição humana

¹² Discurso sobre a verdade (tradução nossa).

¹³ Ficção literária (tradução nossa).

de organizar em categorias componentes independentes, mas com atributos similares, para distingui-los de outros com características díspares.

Poderíamos dizer que por género literário se entende cada uma das categorias em que se dividem os textos literários, escritos pelos autores com uma determinada finalidade ou objectivo, obedecendo a conjunto de normas técnicas, formais, ilocutórias, conceptuais, temáticas, retóricas e semióticas que identificam e permitem tipificar os textos, considerando, igualmente, o seu conteúdo e expectativas do receptor.

Esta classificação não coarcta a criatividade e liberdade artística do escritor, mas insere-o numa determinada categoria, aproximando-o dos leitores, permitindo-lhes perspectivar uma referência na escolha e identificação dos textos, bem como ir ao encontro da necessidade dos críticos literários e investigadores de fazer corresponder os textos a géneros e subgéneros literários. Neste sentido, Estébanez Calderón define género literário como

un modelo estructural que sirve como criterio de clasificación y de agrupación de textos (atendiendo a las semejanzas de construcción, temática y modalidad de discurso literario) y marco de referencia expectativas para escritores y público. (...)Dicho término se utiliza también para designar una forma artística ideal que sirve de modelo para la elaboración de textos (Estébanez Calderón, 2006: 466).¹⁴

As concepções actuais de géneros e subgéneros têm a sua matriz na Grécia Antiga, tendo sido Platão o primeiro a reflectir sobre a problemática, e constituem uma forma de tradição cultural e de discussão que vem desses tempos. Porém, a denominação dos textos sofreu evoluções, muitos deles foram classificados *a posteriori*, pelo que alguns géneros e subgéneros apenas são válidos em determinadas épocas históricas, acentuando-se, assim, o surgimento de um sistema literário menos prescritivo e aberto a novas ideias e atribuições.

Aguiar e Silva afirma que os géneros literários

desempenham um importante papel na organização e na transformação do sistema literário. Em cada período histórico estabelece-se um cânone literário, isto é, um conjunto de obras que são consideradas como relevantes ou modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos géneros (Aguiar e Silva, 2007: 393).

¹⁴ Um modelo estrutural que serve como critério de classificação e de agrupação de textos (tendo em conta semelhanças de construção, temática e modalidade do discurso literário) e como marco de referências de expectativas para escritores e público. (...) O dito término também se utiliza para designar uma forma artística ideal que serve de modelo para a elaboração de textos (tradução nossa).

Aristóteles é considerado como o primeiro teórico dos géneros literários e, através da sua *Poética*, desenvolveu uma classificação de obras a partir dos modos de enunciação dos textos, assente na diferenciação de formas miméticas ou de imitação, seguindo o postulado da verosimilhança, e estabelecendo três grandes géneros – dramático, lírico e épico (narrativo) – que contêm, de modo hierárquico, subgéneros.

Nos séculos seguintes foram surgindo diversas obras que esboçaram categorizações para os diferentes tipos de textos literários. Horácio, Quintiliano, Cícero, entre outros pensadores, criaram divisões dos géneros literários não muito distantes de Aristóteles. Durante séculos, com uma ou outra variação, seguiu-se a classificação aristotélica.

Foi nos finais do século XVIII e no século XIX que começaram a despontar adaptações das concepções helénicas à realidade contemporânea de então. Goethe idealizou as formas naturais de entender a literatura e associou-lhes pessoas gramaticais: a lírica (entusiasta, associada à expressão do “eu”), a epopeia (que narra, assume a pessoa gramatical de “ele” e o drama (conflito entre vários “tu”). Hegel estabeleceu uma redefinição da trilogia aristotélica, distribuindo os textos numa lógica de diferenciação dos modos de representação literária da realidade: épica – objectiva, lírica – subjectiva, e dramática – mista. Parece-nos, assim, que o Romantismo recusou as fronteiras rígidas dos géneros literários, tornando o conceito mais permeável.

No século XX surgem várias classificações dos géneros literários. Emergem as teorias taxonómicas ligadas ao formalismo russo. Para Tomachevski (1982) é impossível determinar características perduráveis e fechadas que sustentem os géneros literários, pelo que defende que a única classificação viável é histórica, logo prática e utilitária e confinada pelo contexto social.

Para Tzvetan Todorov os géneros literários “vêm simplesmente de outros géneros. Um novo género é sempre a transformação de um ou vários géneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” (Todorov, 1978: 48).

O formalismo russo associa a ideia de géneros a períodos históricos, a manifestações culturais, sociais e políticas; o género está em permanente mutação. Aguiar e Silva afirma que os formalistas russos compreendem o género literário como algo em constante evolução cujas alterações “adquirem sentido no quadro geral do sistema literário e na correlação deste sistema com as mudanças operadas no sistema

social, e por isso advogam uma classificação historicamente descritiva dos géneros” (Aguilar e Silva, 2007: 371).

A contenda sobre os géneros literários continua a ser uma das grandes temáticas de estudo na teoria da literatura. Se o texto literário é uma expressão da realidade e da compreensão da mesma num determinado momento, é natural que, face à visão que o homem tem de si mesmo e do que o circunscreve, naturalmente volátil, as fronteiras delimitadas para um determinado género sejam por vezes frágeis e alvo de transformações ou visões díspares.

José Augusto Mourão refere que

Os géneros são simultaneamente um fenómeno literário e um modelo social do mundo, um modelo ideológico. As classificações dos géneros trazem consigo uma carga estética, social e ideológica que nenhuma taxonomia preenche. Se todos os sistemas taxonómicos são convencionais, muito menos satisfatórios serão para as formas literárias, não fossem todas as obras de arte únicas. (...) As histórias da literatura utilizam os géneros literários como divisões, subdivisões, capítulos ou secções. É uma questão de organização das matérias (Mourão, 2010: 79).

O facto dos géneros literários ou modos como alguns teóricos preferem – apesar da ambivalência e/ou carácter polissémico que estas duas designações possam ter – possuírem uma ligação adjacente a problemas de índole social, ideológica, filosófica, moral e estética restringe a possibilidade de um significado objectivo, uno, claro e irrefutável da definição de géneros literários.

Lopes (2010) menciona que podemos dividir a evolução da problemática dos géneros literários em três períodos principais – o clássico (da Antiguidade helénica ao neoclassicismo), o romântico (de Hegel aos escritores britânicos) e o moderno (do formalismo russo à actualidade). Adianta ainda que podemos falar de três modos literários (terminologia utilizada em detrimento de géneros e seus géneros (subcategorias), ou seja, o modo narrativo, que inclui o romance, a epopeia, a fábula, a novela, o conto e a crónica; o modo lírico, que aglomera a canção, o soneto, a ode, o hino e a elegia; e o modo dramático, que compreende a tragédia, o auto, a farsa, a sátira e a comédia.

Debrucemo-nos, de forma breve, sobre o termo género ou modo. Muitas vezes são utilizados como tendo o mesmo campo sémico, por outro lado, surgem com significados diversos, representando classificações que tomam critérios diferentes para a sua circunscrição e divisão.

Como já referimos, parece-nos que na teoria e crítica literária actual a categorização em géneros é delimitada por diversos factores heterogéneos, ou seja, por situações históricas, sociais, ideológicas, éticas, estéticas, temáticas, formais, pragmáticas e semióticas.

Por outro lado, a ordenação em modos literários reveste-se de universalidade e não está sujeita a classes históricas. Inicialmente, residia num critério de índole enunciativa e discursiva, ou seja, de quem intervém no texto – o autor, as personagens, e o autor e as personagens.

Aguiar e Silva assevera que “os modos literários, na sua invariância articulam-se polimorficamente com os textos literários concretos e individualizados pela mediação dos géneros literários” (Aguiar e Silva, 2007: 391). Estabelece que os modos são meta-históricos e os géneros históricos

Nunes da Silva partilha essa ideia de imutabilidade, pois aduz que

A classificação em modos configura uma classificação fechada que assenta num único critério (no caso em apreço, de natureza enunciativa). E o critério em causa permite que se preveja um escasso número de possibilidades relativamente à combinação de vozes intervenientes nos textos. Essas possibilidades foram esgotadas com o estabelecimento das três classes: lírica, narrativa e drama (Nunes da Silva, 2015: 11).

Perante a problemática dos géneros literários, parece haver uma propensão para diferenciar as noções de género e de modo. Neste sentido, Carlos Reis, na obra *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*, salienta que

se parece inegável que os modos lírico, narrativo e dramático abarcam o fundamental da produção literária (...) também é certo que certas práticas discursivas dificilmente podem ser enquadradas naquelas representações modais. A epístola, o diálogo e o ensaio são alguns desses géneros discursivos (Reis, 1995: 243).

O aparecimento de uma forma literária nova prova a complexidade de definir e classificar os géneros e modos literários, dado que a produção literária põe em causa os cânones teóricos estabelecidos. A moderna crítica literária expande a tríade helénica acrescentando-lhe um novo género, o didáctico – ensaístico, que engloba os ensaios, os sermões, livros de viagens, entre outros.

Nunes da Silva afirma que “ao recorrer a mais do que um critério para elaborar uma classificação textual, abriu-se a porta a que as suas categorias configurassem géneros (e não modos) e a que a própria classificação fosse aberta (e não fechada)” (Nunes da Silva, 2015: 12).

Analisar e instituir classificações, categorias e divisões é uma actividade inerente à natureza humana e é fruto da necessidade de se tentar compreender a essência global dos fenómenos, neste caso enunciativos e discursivos, para melhor poder explicá-los. Todavia, esta tarefa torna-se difícil quando se utilizam automaticamente esquemas e concepções intransigentes a situações complexas. Recordamos, outra vez, Nunes da Silva

se se adopta a designação de género (em vez de modo) para aplicar a classes como lírica, narrativa e drama, então as classes romance, soneto e tragédia devem ser designadas subgéneros, e as classes romance naturalista, romance histórico e romance epistolar devem ser designadas subsubgéneros.

De facto, dada a polissemia da designação género, ela pode ser usada em duas classificações diferentes: num caso (...) constitui o segundo nível classificativo, dependente de um nível superior – os modos literários – e do qual depende um nível inferior – os subgéneros; noutra caso (...) constitui o nível hierárquico superior, do qual dependem, num segundo nível, os subgéneros e, num terceiro nível, os subsubgéneros (2015: 9)

O objecto de estudo do nosso trabalho recai numa abordagem ao romance histórico, forma particular de romance. Dizer que não é tarefa fácil apontar uma definição de romance é um lugar comum. No entanto, tentaremos reflectir sobre esta questão e contribuir para o debate sobre esta problemática, apresentando algumas considerações para futuras pesquisas.

O romance insere-se no género narrativo e, para algumas correntes da crítica literária, terá a sua origem na Antiguidade Clássica, com relatos de mitos e de lendas provenientes do tempo em que a História ainda não era escrita. Neste período e nos imediatamente contíguos, os poetas helénicos e latinos narravam os factos históricos, reais e míticos nas suas obras, em particular na epopeia, sendo exemplo disso a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero. A epopeia, mais do que qualquer outra narração, era o género que melhor representava o mundo antigo, cujo herói é protagonista de façanhas enormes, sabendo do seu relevo para a Humanidade.

Contudo, a sua origem e definição são, de forma contínua, objecto de debate, muito pelo seu carácter descerrado e pela sua capacidade de se desenvolver, transgredir, transformar, inovar e disseminar, adaptando-se à passagem do tempo e às diferentes culturas. Maria Alzira Seixo afirma que

Um caso literário especial é o do romance: género sem tradições definidas, ele experiencia justamente a postulação de uma forma socialmente justificada, e como tal se desenvolveu com efusão ao longo de dois ou três séculos; com o advento da idade da crítica (Seixo, 1986: 12).

Libertando-se de regras fixas, o romance assume a forma de expressão do mundo, da arte, do tempo e da constante questionação do homem sobre si mesmo, sobre a sua existência e sobre tudo o que o rodeia. Como forma aberta, livre e flexível, usando diferentes formas e motivos, é o veículo ideal para o romancista dialogar com os seus conflitos e dúvidas pela relação que institui com o mundo, na busca de uma resposta. É provável, também, que nasça de um certo cansaço das histórias míticas e épicas, privilegiando a voz da interioridade e em registo escrito.

Para Mikhail Bakhtin, o romance surge da “morte” da epopeia, tem raízes nos diálogos socráticos e nos textos cómicos helénicos e latinos, que reflectiam os acontecimentos vividos pelos homens da época. Ressalva o carácter em constante construção desta forma literária, sem cânone, adaptando-se à evolução da realidade e perfilhando formas que melhor expressavam os dramas do Homem. Bakhtin salienta que

Le roman étant le seul genre en devenir reflète plus profondément, plus substantiellement, plus sensiblement et plus vite l'évolution de la réalité elle-même; seul celui qui évolue peut comprendre une évolution. Le roman est devenu le personnage principal du drame de l'évolution littéraire des temps nouveaux, précisément parce que c'est lui qui traduit au mieux les tendances évolutives du monde nouveau¹⁵ (Bakhtin, 1978 : 463)

Lukács apresenta o romance como uma expressão de uma intriga que traduz um estado de tensão e ambivalência com a realidade social, fazendo brotar o herói problemático, através do processo narrativo. O romance representa a ruptura entre o sujeito individual e o mundo, através da índole problemática do herói e da sua busca, visível na postura que adopta em relação ao mundo exterior. Não descarta o herói clássico, positivo, mas transforma-o, apontando um novo tipo de herói na forma romanesca, sem questões miméticas, para a qual é sobremaneira relevante o papel do indivíduo, as questões sociais, históricas, filosóficas e a própria condição humana. Aponta que na sociedade moderna não há possibilidade de construir epopeias caracterizadas pela assunção de heróis colectivos, que, pelo facto de representarem uma comunidade são tendencialmente objectivos. Por outro lado, o herói romanesco é denso e dotado de elevada subjectividade e está sujeito a diversas problemáticas provenientes

¹⁵ O romance é o único género em desenvolvimento capaz de reflectir mais profundamente, de forma mais substancial, mais sensível e mais rápida a transformação da própria realidade; somente aqueles que evoluem podem compreender uma evolução. O romance tornou-se a personagem principal do drama da evolução literária da actualidade, precisamente porque ele é o que melhor retracts as tendências evolutivas do novo mundo (tradução nossa).

da materialidade do universo que o circunda, que tenta rejeitar. Lukács sugere que o romance espelha a interioridade do homem cujo conteúdo é a “estória da alma que se encontra a si própria” (Lukács, 2000: 89).

O romance bebeu também nas novelas de cavalaria e noutros tipos de textos medievais, como as canções de gesta e as moralidades. Era considerado como uma forma pouco prestigiada, fútil, cujo intento era divertir. Aguiar e Silva refere que foi a partir destas formas que o romance ganhou força, vida e profundidade - “De mera narrativa de entretenimento, sem grandes ambições, o romance volveu-se em estudo de alma humana e das relações sociais, em reflexão filosófica, em reportagem, em testemunho polémico” (2007: 671).

No século XVII, as novelas de cavalaria, narrativas que exprimiam as proezas audazes e heróicas dos cavaleiros medievais, a sua coragem e espírito cortesão, perderam fulgor e abriram caminho para o romance que, de modo paulatino, passa a ganhar novas formas, estilos, técnicas e temáticas.

Contudo, foi o Romantismo que catapultou o género romanesco como texto literário singular, significativo, construindo histórias com maior consistência a nível da intriga, com abundantes descrições dos espaços e das personagens, dotadas de uma densa focagem psicológica. O Romantismo deu lugar à liberdade de criação individual e clarificou a relação do homem com o mundo, com a sociedade e com a história, numa dimensão subjectiva e profunda. Ofereceu, também, espaço à afirmação de várias formas como o romance histórico, pitoresco, entre outros.

Aguiar e Silva sustenta esta alteração de paradigma

Quando o sistema de valores da estética clássica começa, no século XVIII, a perder a sua homogeneidade e a sua rigidez, e quando, neste mesmo século, começa a afirmar-se um novo público, com novos gostos artísticos e novas exigências espirituais – um público burguês – o romance, o género literário de ascendência obscura e desprezada pelos teorizadores das poéticas, conhece uma metamorfose e um desenvolvimento muito profundos (1990: 247).

O romance foi a derradeira expressão do género narrativo, atingindo uma enorme popularidade entre os leitores. Ganhou um novo público e afirmou-se como forma narrativa preeminente a partir da mudança de paradigma, mudança para um sistema mais aberto, permeável, que despontou a partir dos finais do século XVII e durante o século XVIII na história da crítica literária, consolidando-se no século XIX.

Parece-nos pertinente recordar, uma vez mais, Maria Alzira Seixo quando afirma que

Com efeito, desde a sua fundamentação épica inicial que o romance se encarrega de contar uma história articulada em intriga, e todo o seu caminho até ao século XIX não foi mais do que o percurso da simplificação e do amadurecimento das molas capazes de accionarem os elementos que justamente podem configurar como os mecanismos impulsionadores dessa história (Seixo, 1986: 15)

Este amadurecimento no século XIX deve-se, em muito, ao pendor analítico depositado no romance e na sua acção sobre a compreensão da relação do homem com o universo circundante, no espelhar os diversos tipos de experiências humanas e na busca individual da verosimilhança, partindo do real ficcionado, lacerando as convenções formais e ensaiando, sucessivamente, diferentes e novas práticas estilísticas e narrativas. Watt salienta que neste período o romance distanciou-se das formas tradicionais narrativas, quer clássicas, quer vindas da Renascença

The novel is the form of literature which most fully reflects the individualist and innovating reorientation. Previous literary forms had reflected the general tendency (...) to make conformity to traditional practice (...) This literary traditionalism was first and most fully challenged by the novel, whose primary criterion was truth to individual experience (...) which is always unique and therefore new¹⁶ (Watt, 2000: 13)

Além destes aspectos, o papel que o romance desta época atribui à individualização e descrição das personagens, quer dos aspectos físicos como psicológicos, bem como do contexto, espaço e local em que as personagens se inseriam, fizeram, também, com que o romance se particularizasse em relação a outros subgéneros e formas anteriores de ficção da narrativa. Watt destaca estes dois factores

Two such aspects suggest themselves as of especial importance in the novel – characterisation, and presentation of the background: the novel is surely distinguished from other genres and forms of fiction by the amount of attention it habitually accords both to the individualisation of its characters and to the detailed presentation of their environment¹⁷ (2000: 17-18)

Descortinar uma definição para o romance e determinar a sua origem é uma empreitada árdua, uma vez que a sua génese e evolução é produto de vários períodos da história e do desenvolvimento da humanidade, naturalmente diferentes. A sua

¹⁶ O romance é a forma literária que melhor traduz essa reorientação individualista e inovadora. As formas literárias anteriores reflectiram a tendência geral da conformidade das práticas tradicionais. O romance, cujo critério principal era a fidelidade à experiência individual – a qual é sempre única, logo, nova -, foi a primeira forma desafiar de modo convicto este tradicionalismo literário (tradução nossa).

¹⁷ Duas características afiguram-se como de relevante importância no romance – caracterização das personagens e apresentação do contexto em que se movem: certamente o romance distingue-se de outros géneros e formas de ficção pela intensidade de atenção que habitualmente atribui tanto à individualização dos seus personagens, como à apresentação detalhada do seu ambiente (tradução nossa).

concepção ficcional radica na observação dos vários contextos situacionais reais e da ideologia e visão que o escritor tem do mundo em que vive, facto que acaba por se reflectir na progressão da intriga, numa profusão de momentos de acção postos em prática por personagens que espelham o seu mundo interior e exterior e a sua relação com o universo.

Estas revelações e o facto de o romance ser um texto aberto de raízes com subcategorias multiformes, no qual se desenvolvem uma série de elementos como a narração, a trama, o espaço, o tempo e a ficcionalidade, suscitam nos leitores das diferentes épocas interesse, sentimentos, paixões, contribuindo, também, para que o romance granjeasse uma contínua importância. Ganha cada vez mais relevância na crítica literária, não olvidando outros factores já enunciados, os momentos de produção e recepção do texto literário e a consequente magnitude que o autor e o leitor assumem na obra. Ainda que tanto um como outro sejam elementos extratextuais, compartilham, contudo, o mesmo contexto no acto de criação textual. Neste sentido, Cristina Mello adianta que

Através da conjugação de perspectivas da teoria do texto e da enunciação, esboça-se, nos últimos anos (desde a década de 70), uma teorização semiótica dos géneros que, tendo em conta a natureza pragmática da literatura, privilegia cada vez mais os contextos e produção e recepção dos textos literários (Mello, 1998: 38).

O romance, como palavra escrita, compõe uma fonte singular de informação e conhecimento, o que faz dele um instrumento superior de comunicação e de participação na vida social. Tornou-se no veículo privilegiado de secularização do pensamento e da crítica literária, sobretudo a partir de meados do século XX, constituindo um objecto de emancipação do homem e do seu posicionamento perante a época da sua produção, ainda que possa tratar de assuntos ou temáticas do passado.

Narrar e contar histórias é uma forma exemplar de se atribuir sentidos e de interpretação e compreensão da realidade. Essa necessidade de narrar, tendo em conta os múltiplos contextos, resultou na explosão de formas diversas de romance, conferindo-lhe um carácter polimórfico. Daí que Vítor Aguiar e Silva diga que

O romance não cessa, enfim, de revestir novas formas e de exprimir novos conteúdos, numa singular manifestação da perene inquietude estética e espiritual do homem. (...) um facto, porém, não sofre contestação: o romance permanece a forma literária mais importante do nosso tempo, pelas possibilidades expressivas que oferece ao autor e pela difusão e influência que alcança entre o público (Aguiar e Silva, 1990: 684).

Dada a versatilidade do romance, alguns autores anunciaram a morte desta forma literária. Todavia, Seixo (1986) assevera que o romance atravessa um período de acentuado vigor, quer no plano da produção, quer sob o ponto de vista da recepção do mesmo, sobretudo na ficção portuguesa. Esse eclectismo fez com que surgissem diversos registos, o policial, o fantástico, o de aventura, o picaresco, o sentimental e o histórico, entre outros. É nesta última configuração literária – romance histórico – que incidirá de forma mais particular a nossa atenção.

2.3. O binómio História e Literatura – realidade ou ficção?

A relação entre História e Literatura foi desde sempre objecto de controvérsia entre teóricos da literatura e historiadores, pelo que nos parece significativo explorar os pontos de contacto e de afastamento entre as ambas, e delimitar os seus campos.

Os factos míticos, bíblicos e fundadores, perseverados no imaginário colectivo, foram sujeitos a escritas e reescritas, dominados pela verdade histórica possível ou pela criação imaginativa da Literatura. Contudo, a discussão destes conceitos tem o seu prelúdio na Antiguidade Clássica. Na verdade, nem sempre a História e ficção foram dois campos de saber distintos; na Grécia Antiga a História foi escrita com preocupações literárias e vice-versa. Griffiths enuncia que

Historians and novelists do not constitute inviolable, impermeable categories of writers. Some historians are also novelists and many novelists are also historians. (...) Novelists adopt the devices of non-fiction in their novels; historians tell stories with mystery, imagination and style. They are all creative artists who are conscious of something significant when they change genres and, thankfully, they often reflect upon it¹⁸ (Griffiths, 2015: 3).

Os autores clássicos, com a preocupação de buscar no passado explicações para vários acontecimentos, e com o objectivo de comunicar com as gerações vindouras, criaram incontáveis documentos arqueológicos e escritos que chegaram até nós, permitindo-nos conhecer um pouco sobre a sua forma de estar no mundo, assim como sob a sua performance de narrar as situações e individualidades que investigaram.

¹⁸ Historiadores e romancistas não constituem uma classe de escritores invioláveis e impermeáveis. Alguns historiadores são romancistas e vice-versa. Certos romancistas adoptam técnicas não-ficcionais nas suas obras; os historiadores contam histórias com mistério, imaginação e elegância. Ambos são artistas criativos que estão conscientes de algo significativo quando mudam de géneros e, felizmente, ponderam muitas vezes sobre isso (tradução nossa).

Porém, inerente a essa demanda está o conceito de verdade, principal premissa da produção ligada à Historiografia, e as técnicas e métodos de investigação. Acontece que as concepções de verdade sofreram mutações de acordo com os vários períodos temporais da Humanidade, o que fez com que a produção dos textos e dessa verdade fosse, por consequência, também apresentada de formas díspares, o que leva à necessidade contínua de reflectir sobre a eficiência das técnicas e metodologias utilizadas pelos historiadores na génese dos seus testemunhos sobre os acontecimentos pretéritos.

Cícero, século I a.C., destacado filósofo, orador e político romano, apresentou a Roma a escola filosófica grega e teceu vários registos sobre o modo de actuação dos historiadores, salientando que estes deviam seguir três princípios - falar a verdade, ser objectivo e não omitir informações, dado que a História tinha uma função soteriológica e moralizante, a *magistral vitae*¹⁹. Ao produzir documentos que versavam a escrita literária sobre a História e sobre a Oratória, além de fornecer modelos, deu indicações de que, através da memória dos grandes acontecimentos passados, os leitores ou ouvintes teriam a oportunidade de serem iguais ou superiores aos seus percursores. Deste modo, concorreu para a secularização da História como instrução para a vida e, por isso, emprestou-lhe um cunho dogmático, no sentido em que uma fuga à norma estabelecida seria considerada negativa. Como estudioso dos tempos helénicos mais protuberantes, Cícero atribuiu, também, a Heródoto de Halicarnasso, século V a.C., o epíteto de pai da História.

Heródoto de Halicarnasso, ao escrever a História da sua época, sobretudo sobre a contenda entre persas e gregos, misturou dados tidos como verídicos com elementos antropológicos e etnográficos, a partir das viagens que realizou aos locais mais emblemáticos da guerra entre a Grécia e a Pérsia, fazendo apelo à memória. A Historiografia serve-se muitas vezes da memória; contudo, a memória assume um cariz transformacionista, logo, é uma construção que tem muito de ficcional. A memória não é infalível e não consegue reproduzir com exactidão os acontecimentos passados. Tratando-se de entidades instáveis, o fazer histórico requer a presença do real e do ficcional. Na sua ânsia de demanda da instrução, Heródoto visitou outras paragens do mundo civilizado de então, como o Egipto e a Fenícia, recolhendo informações para, depois, produzir textos que misturavam a Etnologia com a História.

¹⁹ Instrução ou mestra para a vida (tradução nossa).

Na Pérsia e no Egipto obteve dados sobre o Império Assírio, já algo distante da memória colectiva sua contemporânea, o que fez com que reproduzisse essas descrições míticas sem a indicação mais ou menos clara da sua verdade. Uma vez que a transmissão dos eventos pretéritos era fundada na transmissão oral, meio de tornar singular os acontecimentos de um dado povo, por consequência não testemunhada pelo historiador, era difícil apresentar os factos como verazes. Silva e Silva salientam que

Assim, desde os seus princípios, a História Oral esteve marcadamente envolvida com as questões da memória humana, tanto colectiva quanto individual. E, nesse sentido, passou a ser um relevante meio de valorização das identidades de grupos sem escrita, por meio da colecta dos seus depoimentos e da análise da sua memória, da sua versão do mundo e dos acontecimentos (Silva e Silva, 2009: 186).

Mesmo após a invenção da escrita, que não era acessível a todos, a tradição oral continuou como meio de difusão da História.

Utilizando a sua perspicácia e intuição, Heródoto construiu descrições simples e agradáveis que suscitaram uma simpatia incotejável nos ouvintes/leitores. O Grego terá tido como objectivo contar o que se terá passado e não o que poderia ter acontecido. Todavia, na Antiguidade Clássica a mimese era uma fórmula que devia ser seguida na escrita de qualquer tipo de texto, dado que a sua eficácia estava provada. Tendo em que conta que os relatos eram para ser escritos, mas sobretudo lidos, o cânone estabelecia que a beleza e a arte deveriam ser inerentes à produção dos textos de forma a captar a atenção do ouvinte, o que nos leva a concluir haver uma tendência para obediência à retórica.

Tucídides, século V a.C., proveniente de uma família abastada, ao contrário de Heródoto, seu contemporâneo, ainda que mais jovem, descreveu as guerras do Peloponeso como testemunha das mesmas. É apontado pela Historiografia actual como o verdadeiro pai da História por ter redigido a sua obra com maior objectividade do que o seu antecessor, desprendendo-se o mais possível de digressões. Influenciado pela corrente iluminista grega, procedeu a uma análise particular do homem como parte de uma sociedade em que, para tal, era necessário dissecar os mitos de modo frio e o menos subjectivo possível. Defendia a necessidade de se criar uma História escrita que, por ser objectiva, seria eterna. Essa História deveria proporcionar que fosse possível coligir com realismo as descrições dos actos pretéritos dos homens que, multiplicados, formariam padrões úteis para a posteridade sobre a explicação da acção do Homem na sociedade. Todavia, alguns autores apontam que a definição de História feita por

Tucídides está impregnada de idealismo e romantismo, uma vez que nada é em absoluto perene. Wensveen indica que “The idealism or romanticism implicit in how he defines the nature of his History is not, to be sure, characteristic of a realist; for a true realist, like a scientific historian, would hold that nothing lasts forever and that nothing is a possession for all time”²⁰ (Wensveen, 2013: 68).

Tucídides continua a ser um autor acarinhado pela corrente que defende uma separação mais viva da História com a Literatura, facto que fez com que surgissem inúmeros estudos sobre a sua única obra, em vários países do mundo. Foi, também, uma fuga à norma que imperava na Antiguidade Clássica, sobretudo ao incluir aspectos explicativos dos eventos narrados, ao definir formas metodológicas e conceptuais de abordar a História ao destacar a importância da cronologia como forma de ordenar os acontecimentos.

Aristóteles, na sua *Poética*, aborda o “litígio” entre Literatura e História. História é a narração daquilo que aconteceu e a Literatura é a expressão daquilo que poderia ter acontecido, logo, esta última é universal e reveste-se de imitação criativa, uma recriação do real com vista à persuasão, à vontade do autor e da verosimilhança, por oposição à descrição do facto, particular associado à primeira. Enfatiza-se a dimensão gnosiológica inerente aos dois campos, a mimese poética leva ao conhecimento verdadeiro, universal, é mais séria e filosófica; por outro lado, a diegese histórica remete para o conhecimento particular limitado a um tempo específico, restringida pela narração da causalidade das ocorrências.

Contudo, a fronteira ténue entre História e Literatura continuou a existir na Antiguidade Clássica, mas não se confinou a este período, tendo também lugar na Idade Média. Neste período, podemos constatar, na Hispânia, um fortíssimo elo entre os textos tidos como literários e o sagrado, bem como com os assuntos políticos, régios e cavaleirescos. A História é também associada ao sagrado, surgindo relatos que descreviam a Reconquista Cristã, as proezas militares contra os muçulmanos, impregnadas de passagens que aludem a situações idênticas na Bíblia, o que enfatiza a existência de uma concepção teológica e providencialista da História na Idade Média.

Recupera-se o conhecimento da Antiguidade Clássica, agora transformado pelos monges e outras entidades clericais, de modo a adequar-se à nova ordem cristã. O

²⁰ O idealismo ou romantismo implícito na forma como ele define a natureza da sua história não é, com certeza, característica de um realista; um verdadeiro realista, como um historiador científico, sustentaria a ideia de que nada dura para sempre e que nada é pertença de todos os tempos (tradução nossa).

maravilhoso dos gregos e dos romanos é adaptado, sendo que os fenómenos, bons e maus, passam a ter uma dependência e interpretação divinas, logo, moralizantes. A *magistral vitae*, agora plena de ensinamentos sagrados, faz também parte da época medieval, com reflexos na História e nos textos ficcionais. Surgem várias obras em prosa como as hagiografias, lendas pias, contos morais, fábulas e regras monásticas. Armando Pereira destaca que, mormente no século XII

Utilizar expressões bíblicas para narrar outros acontecimentos era mais do que um ornamento literário, consistia em transladar para eles o sentido profundo que tinham na Sagrada Escritura, (...) ou seja, atribuía um carácter sagrado ao texto e às memórias que ele perpetua, integrava a história profana na história da salvação (Pereira, 2002: 320)

Ainda na Idade Média, sobretudo nos séculos XIII e XIV, a afinidade entre as duas formas, História e Literatura, acentuou-se através dos cronicões, dos livros de linhagem e das crónicas, revelando a sociedade da época e constituindo em espelho histórico romanceado. Os próprios historiadores deste período, face às lacunas das suas fontes documentais, acabaram por construir extensas narrativas com inúmeros elementos imaginários, atenuando as fronteiras entre o real e o que se supunha ser verídico.

Os cronicões reflectem a “peleja” entre a Literatura e a História. Inicialmente eram relatos cronológicos cuja função era determinar os territórios doados pelo poder régio à nobreza. Mais tarde, assumem-se como relatórios historiográficos redigidos por frades, narrando de modo ficcional os acontecimentos históricos e sociais do século XIV, misturando o fantástico com a História.

Os livros de linhagem ou nobiliários eram documentos escritos que revelam um grande hibridismo, ora em forma de narrativa, ora em conformação genealógica, relatavam o parentesco dos nobres com os seus precursores insignes. Tinham como objectivo justificar direitos hereditários, evitar casamentos consanguíneos e deixar para os descendentes a memória dos grandes feitos da família. Sob o ponto de vista histórico são importantes porque veiculam, ainda que de forma maravilhosa, episódios da História em Portugal, trazendo à luz informações sobre as origens da nacionalidade. Têm também valor literário porque acabam por ser uma colectânea escrita de lendas e fábulas de tradição oral.

No século XV surge a Crónica Geral de Afonso IV que, fundindo o registo literário e histórico, apresentava a História do país até à época.

A Renascença em termos de História da Europa compreende os séculos XV e XVI, sendo caracterizada pelo novo apelo da cultura greco-romana e pela germinação de um novo conceito de Homem e de Natureza, rompendo com as tradições medievais, ainda que, no caso português, não se possa falar de uma ruptura total. Mesmo no plano literário, os escritores portugueses continuavam a usar a medida velha ao mesmo tempo que cultivavam as novas formas italianizantes. Na verdade, o Renascimento como movimento histórico e artístico é um conceito controverso, com inúmeras interpretações históricas no que concerne à sua delimitação temporal e espacial, uma vez que não decorreu ao mesmo tempo nos diferentes países ocidentais, nem com características estanques nesses mesmos países.

Os homens do Renascimento rejeitam o teocentrismo próprio do período medieval e passam a valorizar o antropocentrismo, colocando o Homem no centro do mundo. Buscavam na cultura clássica uma visão mais completa e humana da natureza. Atribuem uma grande relevância ao conhecimento, à razão e à arte, e procuram fazer uso dos métodos experimentais e de observação empírica da natureza e do universo. Em oposição ao determinismo anterior, realça-se a dignidade do ser humano, a importância da vida presente, a crença no direito de apreciar a beleza da vida terrena e a capacidade endógena do homem em aperfeiçoar-se e de realizar maravilhas.

A abordagem humanista da Renascença demarca-se da concepção medieval universalista, providencial e teocêntrica da História para adoptar características das formas clássicas. Porém, o religioso continua a estar presente, dado que também se procurava recuperar a pureza dos primórdios da Igreja, numa crítica à Igreja Católica de então.

Os humanistas valorizam a História pela sua literariedade, espírito patriótico e pedagógico, todavia, uma pedagogia diferente dos seus antecessores medievais. A sua focalização é dirigida, sobretudo, a questões da História política. Não será então de estranhar o aparecimento de crónicas, em Itália, sobre a formação e evolução dos diferentes estados italianos, sendo exemplo disso a *Crónica de Florença*, cidade apontada como berço da Renascença. Despontaram, também, imensas biografias com sínteses históricas sobre o período de Roma e sobre o alvorecer do renascimento da cultura, ignorando os tempos medievais que julgavam envolto em trevas. A maioria das crónicas que enalteciam a História de um país, de uma nação ou cidade, um pouco por toda a Europa, eram escritas por historiadores patrocinados pelos monarcas.

As viagens realizadas neste período, sobretudo em Portugal e em Espanha, contribuíram para o enriquecimento da Literatura e da História. A par das grandes obras literárias, surgiram várias crónicas e textos, sem preocupações historiográficas e ornamentais, que relatavam de forma simples os acontecimentos, as batalhas e as opções que os líderes das expedições tomaram. Emergiram, igualmente, crónicas dos historiadores oficiais. Apelando à memória dos soldados e dos escravos provenientes da Ásia e de outras paragens visitadas pelos navegadores, movidos por interesses políticos, pessoais ou históricos, enalteciam a nação e descreviam numa linguagem cuidada, com imensos latinismos e discursos solenes atribuídos aos heróis das Descobertas, os motivos e as relevâncias das conquistas. Uma vez que os historiadores eram patroneados pelo poder régio, seria natural a ficcionalização da História.

Alguns críticos referem que uma das mais significativas rupturas com a tradição medieval reside no campo da História, pois grande parte das obras estavam escritas sob o ponto de vista secular do tempo e com uma atitude crítica face às fontes históricas. Estes pensadores referem que a História tem na Renascença uma ligação mais próxima com a Literatura do que com a Teologia, dado que os historiadores renascentistas recusaram a divisão medieval cristã da História. Neste sentido, Cancel-Sepúlveda adianta que

En el periodo del Humanismo (...), el intelectual Tomasso Campanella (...) definía la Historiografía como el estudio de la escritura de la historia. Partiendo de esa premisa, enseñar Historiografía equivalía a educar en el arte de escribir correctamente la historia. Dado que Campanella interpretaba la Historia como una parte de la Literatura, la Historiografía era la crítica literaria de un texto histórico²¹ (Cancel-Sepúlveda, 2013: s/n)

O Iluminismo nasceu nos finais do XVII e princípios do século XVIII, Século das Luzes, como movimento cultural, ideológico e filosófico de espectro alargado que alimentou todas as actividades históricas, literárias, artísticas, sociais e religiosas na Europa. Destacam-se neste período nomes como o de Newton, Boyle, Mandeville, Montesquieu, Voltaire, Condornet, Diderot, D'Alambert, Rosseau, entre outros. Em Portugal surgem figuras como Ribeiro Sanches, Luís António Verney, Martinho de Mendonça Proença, entre outros.

²¹ No período do Humanismo (...), o intelectual Tomasso Campanella (...) definia a Historiografia como o estudo da escrita da História. Partindo dessa premissa, ensinar Historiografia equivalia a educar para a arte de escrever correctamente a História. Dado que Campanella interpretava a História como uma parte da literatura, a Historiografia era a crítica literária de um texto histórico (tradução nossa).

Esta fase assume uma faceta empirista e epistemológica de reformar a sociedade e o saber do passado através da razão e da demanda do conhecimento da natureza, de modo a combater a ignorância, a intolerância, a arbitrariedade e a superstição, e de criar um mundo melhor, fundado na liberdade e igualdade, útil ao homem moderno e progressista.

A nossa preocupação não residirá na caracterização deste período nas suas diversas vertentes, mas sim na dualidade História e Literatura.

No domínio literário, o século XVIII em Portugal é marcado pelo neoclassicismo e pela criação da Arcádia Lusitana, como contraponto aos exageros do Barroco. Surge a imitação dos modelos clássicos e da sua rigidez formal, a valorização das experiências de vida como uma ponte para a solução dos conflitos interiores e a eliminação de todos os elementos inúteis ao texto, contribuindo para a difusão do pensamento racional, sendo estes dois últimos itens clara influência da Ilustração. A Literatura, bem como as artes, em geral, deve circunscrever-se aos fundamentos da verdade, da razão e do equilíbrio, em perfeita analogia com a visão científica de então, rejeitando o cultismo barroco precedente, ainda que este se continuasse a manifestar em Portugal e em Espanha, o que revela um cariz heteróclito da literatura portuguesa do século XVIII. A Literatura tinha ainda uma finalidade instrutiva, obedecendo a um fim ético, única via de chegar ao progresso e à liberdade. Luís António de Verney foi um dos grandes responsáveis pela entrada das ideias ilustradas em Portugal, no reinado de D. José. Através do Iluminismo pombalino, as universidades nacionais acolheram o novo espírito científico.

Mais do que em qualquer outra arte, o neoclassicismo na literatura traduziu a fascinação do século XVIII com a razão e a lei científica, transmitindo os novos ideais filosóficos. A filosofia vigente acreditava que era possível encontrar na estrutura humana leis naturais e idênticas às leis que a ciência tinha descoberto. O passado é a metáfora da reconciliação do homem com a natureza, sob a regência da razão que tudo pretende explicar.

Assim, a História deste período e a filosofia da História, daí que muitos historiadores eram ao mesmo tempo filósofos – Voltaire, Hume, Gibbon, Montesquieu, entre outros – que acreditavam no triunfo da ciência, do racionalismo, do pragmatismo e do empirismo, abandonando a visão da História estática para lhe atribuírem uma nova configuração. A verdade obtida através da experiência sensorial, que pode conduzir ao

progresso do espírito humano, passa a ser o critério fundamental, substituindo o saber enciclopédico. O racionalismo leva a que os historiadores – filósofos procurem a verdade mediante o levantamento rigoroso das fontes, produzindo-se textos objectivos que rejeitam o inútil e o secundário. A fim de construir uma história da razão humana, Voltaire afirma que é necessário distinguir os factos históricos importantes dos demais, de modo a destacar o progresso do Homem como orientação para a vida social.

Contudo, Boucher, reflectindo sobre Louis Sébastien Mercier, que se situa na escola iluminista de explicar e analisar a sociedade através da razão, expõe o seguinte:

Si l'écrivain promeneur se met en scène comme quelqu'un qui sait regarder et voir au-delà des apparences, au-delà du visible, il est forcé d'admettre l'échec relatif de son entreprise, car il n'arrive pas à pénétrer entièrement l'opacité des lieux. C'est précisément pour pallier ce défaut du regard qu'il recourt à la fiction²² (Boucher, 2009 : 65).

Podemos concluir que todos os utensílios e técnicas de analisar a escrita historiográfica e literária são mobilizados ao mesmo tempo, sobrepondo-se, muitas vezes, umas às outras.

O Romantismo marcou as últimas décadas do século XVIII e consolidou-se no século XIX, surgindo como uma oposição aos cânones estéticos do classicismo e aos princípios racionais e objectivos da época ilustrada, dando-se privilégio à subjectividade, à supremacia do pessoal, ao florescer do sentimento, da sensibilidade e da imaginação. Desponta, assim, a evocação da vida interior, do homem angustiado caracterizado por dramas, instável, revoltado com a sociedade, que cria uma relação simbiótica com a natureza – *locus horrendus* – sombria, em rebelião, como tradução do seu estado de alma.

Este estado de espírito é fruto da sociedade de então, inconformada, determinada pela queda de regimes absolutistas e pelo aparecimento do liberalismo. Época em que em diversos países europeus se procura legitimar a identidade, fazendo crescer o nacionalismo, daí o fascínio do homem romântico pela Idade Média.

No plano literário, essa atracção pelo período medieval faz o escritor romântico visitar as novelas de cavalaria e as crónicas medievais com arrebatamento e exaltação, recriando acções fantásticas de personagens da cavalaria desses tempos. No Reino

²² Se o escritor errante se apresenta como alguém que sabe olhar e ver para além das aparências, para além do visível, ele será obrigado a admitir o fracasso da sua empreitada, porque não chega a penetrar completamente a densidade dos lugares. É precisamente para superar esta falta de perspectiva que recorre à ficção (tradução nossa).

Unido surge o romance histórico de Walter Scott, tido como o marco temporal do nascimento desta forma narrativa. Em Portugal, Alexandre Herculano traduziu esses sentimentos, numa época também assinalada pela elevação dos nacionalismos. Jacinto do Prado Coelho (1997) aduzia que o Romantismo lusitano bebia, em geral, nas facetas do Romantismo europeu, sobretudo na renúncia dos modelos clássicos, únicos e racionais, na apologia da liberdade de criação individual, na evocação da Idade Média e na notoriedade do ideal cavaleiresco, e na tomada de consciência de um sentido histórico.

Essa consciência do sentido histórico faz com que a literatura do século XIX se qualifique como um grande aliado da escrita historiográfica, uma vez que ambas concorrem para a consolidação da identidade nacional e para a interpretação das situações e das personagens do passado. Neste sentido, Santos salienta que

Atestar a veracidade do exercício ficcional é uma constante em Herculano. O verosímil impõe-se, naturalmente, na obra de ficção pela própria natureza do mundo possível representado, pela sua ocorrência interna e pela sintaxe lógica do enredo. O que importa, realmente, é que o universo diegético se torne credível para o leitor; para o garantir, o autor tem de socorrer-se de dispositivos de veredicação, como a invenção/referência às fontes ou o apelo à Antiguidade dos factos (Santos, 2010: 46).

A arte criativa do literato romântico deixa de estar sujeita a normas rígidas, procurando a liberdade, demanda-se o inatingível, aparecem os heróis individualistas, traduzindo-se uma cosmovisão assente no amor sentimental, na subjectividade, no individualismo e na historicidade.

Estas características são, em parte, partilhadas pelos historiadores do século XIX. Em Wilhem Humboldt é possível verificarmos que, numa primeira fase, seria tarefa do historiador buscar a verdade externa que reside na pesquisa documental, na procura da verdade dos factos, que só por si não constitui a História. Para Humboldt, o historiador tem uma tarefa pós-descritiva, ou seja, de procurar a verdade interna, assente na sua subjectividade, na sua capacidade interpretativa que o leva a intuir e a explicar situações imprevisíveis que as fontes documentais não conseguem veicular. Ou seja, o historiador assume, agora, um papel de relevo desenvolvendo um estágio criativo, no qual é comparado a um poeta, pois recorre à sua liberdade e capacidade imaginativa. Humboldt assevera que

One has, however, scarcely arrived at the skeleton of an event by a crude sorting out of what actually happened. What is so achieved is the necessary basis of history, its raw material, but not history itself. To stop here would be to sacrifice

the actual inner truth (...) The truth of any event is predicated on the addition (...) of that invisible part of every fact, and it is this part, therefore, which the historian has to add. Regarding in this way, he does become active, even creative. (...) Different from the poet, but in a way similar to him, he must work the collected fragments into a whole²³ (Humboldt, 2003: 58)

Esta posição face ao conceito de História fez com que a Literatura se aproximasse da Historiografia da época, talvez por facilitar, também, a expressão dos nacionalismos europeus.

No entanto, na Alemanha desponta outra corrente, a de Leopold Von Ranke, que defendia a validade das fontes históricas, sem qualquer intervenção criativa do historiador. Esta corrente positivista de Ranke elencava a urgência de fundar o conhecimento histórico numa múltipla variedade de fontes, cujo valor seria semelhante ao das ciências exactas. Teve o mérito de institucionalizar a História como ciência ao atribuir-lhe critérios rigorosos e ao veicular a ideia de que os acontecimentos pretéritos deviam ser estudados à luz das ideias do período em estudo e não ao do momento do relato dessas situações.

No alvor do século XX surge uma reacção à escola positivista, com continuidade nas décadas seguintes, em que o historiador deve acompanhar a História da Humanidade e, para isso, tem de recorrer a uma miríade de campos disciplinares – Literatura, Sociologia, Psicologia, Geografia, Economia, Política, entre outros – para construir a História como ciência universal, sem excluir a história do presente. Deve-se reflectir e compreender o presente através do passado e o passado através do presente. Marc Bloch é um dos seus mentores. Os contextos de produção dos textos passam a ter relevância no âmbito da História.

Na Historiografia contemporânea ganham relevo algumas questões, ou seja, o porquê dos acontecimentos passados e a forma como eles ocorrem obrigam o leitor a ir para lá da investigação histórica e a considerar a experiência humana, com os seus sentimentos, experiências e emoções, o que a distancia de uma ciência exacta e a aproxima às ciências humanas e sociais.

²³ No entanto, mal tenha chegado ao âmago de um evento através da crua análise do que aconteceu, aquilo que o historiador atingiu é necessariamente a base da História, a sua matéria-prima, mas não a própria história. Parar aqui seria a sacrificar a verdade interna (...) A verdade de qualquer evento é baseada na adição (...) daquela parte invisível inerente a todos os factos, e é esta parte, portanto, que o historiador tem a acrescentar. Visto sob este prisma, ele torna-se activo, mesmo criativo. (...) Diferente do poeta, mas de certa forma semelhante a ele, o historiador deve trabalhar os fragmentos recolhidos num todo (tradução nossa).

Após a reflexão inerente a este capítulo, chegamos à conclusão que há mais pontos de contacto entre História e Literatura do que divergências. A História actual aparenta estabelecer que a História é flexível, não há uma única versão sobre um dado acontecimento e que qualquer leitura pode manifestar diversas verdades, numa escrita histórica capaz de abranger diversas formas de expressão, apelando ao contexto, à subjectividade e às motivações ideológicas do historiador. Parece haver uma direcção que valoriza os problemas epistemológicos ligados à reconstrução dos acontecimentos históricos e à escrita há história, em detrimento da valorização única dos factos históricos e das situações pretéritas, acentuando a capacidade de se reflectir sobre a própria História. Comungando com esta visão, Marinho refere que “No período pós-moderno, a flexibilidade torna-se da máxima importância, até porque mais importante do que os acontecimentos é reflectir sobre a própria História” (Marinho, 1999: 34).

Tanto a História como a Literatura espelham práticas culturais, sociais, políticas, ideológicas e estéticas de representar a sociedade e a realidade. Ambas são o reflexo da acção do Homem. Quer uma, quer outra bebem no mundo que as envolve e formulam hipóteses para lhes atribuir sentidos. Todavia, os caminhos que seguem para obterem o conhecimento é que diferem. Daí que José Saramago refira que

Olhando o passado, a minha impressão mais forte é a de que estamos perante um imenso tempo perdido. A História, e também o Romance que procura para seu tema fundamental a História, são, de alguma maneira, viagens através daquele tempo, tentativas de itinerários, todas com um só objectivo, sempre igual: o conhecimento do que em cada momento vamos sendo (Saramago, 2003: 503).

2.4. Para uma definição de romance histórico

Pretendemos neste capítulo apresentar uma sinopse dos componentes tradicionalmente agregados ao romance histórico, cuja origem institucional é atribuída ao escritor escocês Walter Scott, bem como fazer uma incursão sobre o novo romance histórico, relembrando João Aguiar a sua metaficção historiográfica *Inês de Portugal*.

A classificação da tipologia romance histórico reveste-se de características pluriformes, cujas fronteiras com outras subcategorias como as memórias e as autobiografias são, por vezes, difíceis de traçar, facto que suscitou acesas polémicas na crítica literária. Na verdade, a discussão sobre a fusão da *res factae* e *res fictae*, que cria o objecto literário, remonta à Antiguidade Helénica, à *Poética* de Aristóteles, uma vez

que se a História deve ser rigorosa e verdadeira, ela é, em parte, diferente do romance, mais criativo e imaginativo.

Sob o vasto resguardo do romance, encontramos a forma ou subsubgénero (denominação de Nunes da Silva) romance histórico. De modo simplista, podemos aduzir que o romance histórico é uma configuração que assenta em tempos pretéritos, ancorando-se em acontecimentos históricos que se julgam reais. Todavia, incluir ferramentas históricas como elementos estruturantes deste género não é suficiente, uma vez que existem várias produções narrativas e/ou *romancescas* que recorrem a elementos históricos como partes fundamentais das suas estruturas. É possível encontrar diversas narrativas anteriores a Walter Scott que se serviam de temáticas históricas, mas que, no entanto, reflectiam apenas a cosmovisão e a imagem do autor no momento da enunciação e não da época historiográfica aludida. Parece-nos, portanto, imprescindível invocar uma distância temporal entre o pretérito que se quer tratar e o momento em que romance é escrito, o que conforma um anacronismo.

Embora muitos críticos atribuam o anacronismo sobretudo a factores externos, acreditamos que a separação temporal entre o passado diegético e o presente do universo do literato resulta, também, da circunstância de ser necessário elaborar um texto dotado de verosimilhança conectada com uma ordenação mimética, realista, estética e artística. O passado que se reescreve é revisitado pelos olhos do presente, dado que é árduo recuperá-lo com exactidão, até para a própria Historiografia.

Assim, divisa-se um carácter ambíguo inerente ao conceito de romance histórico. O autor recorre a descrições dos usos e costumes de uma época passada para que, mediante as acções das personagens e da fusão de acontecimentos ficcionados com outros já coligidos de modo historiográfico, se transmita ao leitor factos que ele possa reconhecer criando, desta maneira, um vínculo entre este e a obra. Neste sentido, Mata Indurain menciona que

because of its very nature, the historical novel is a hybrid genre, a mixture of invention and reality. First, in this type of work we require the author to reconstruct a more or less remote historical past, for which purpose a series of non-fiction materials should be attached; the presence in the novel of this historical framework will show the way of life, customs, and generally all the circumstances necessary for a better understanding of that yesterday. (...) this is an essential touchstone for deciding whether a particular work is a historical novel or not: its fictional nature, as the final outcome of this mixture of historical and literary elements is not a work

of history, but of literature, in other words a work of fiction²⁴ (Mata Indurain, 2009: 2)

O romancista histórico tem de recrear esse tempo pretérito, de preferência longínquo, com as suas peculiaridades. Uma vez que, *ex nihilo nihil*, nada se cria do nada, a primeira fonte do romance histórico é a própria História, isto é, o escritor investiga os compêndios e tratados históricos para compreender e depois descrever os cenários e as situações desse tempo anterior.

A recopilação e fusão desses elementos históricos com o universo fictício faz com que, muitas vezes, o autor insira dísticos e segmentos textuais muito denotativos na obra ou no próprio título da obra – referências à época do acontecimento histórico tratado, dados cronológicos em que se vai desenvolver a acção, nome de personagens históricos, entre outros – com a dupla função de ajudar a caracterizar o tempo histórico e de prender a atenção do leitor.

O uso desses dados históricos apresentados através de uma interpretação ficcionada, em que as personagens podem ser reais ou representar individualidades pretéritas, ou fictícias pela criação no acto de enunciação, podem, também, servir como projecção ideológica, política, social e cultural que o autor possui sobre determinado assunto, ou como veículo que tem da concepção de temporalidade. Fátima Marinho aduz que o “romancista histórico tem assim uma função trans-temporal entre o seu tempo e os tempos passados (Marinho, 1999: 13). Acaba por ser uma explicação do passado que transmite uma visão de futuro.

Outra característica que nos parece ser evidente é que o autor desta forma literária procura, ainda, realçar não só o cariz informativo, que veremos à frente, mas também o poder romanesco e sugestivo da narrativa. Transportando reis e rainhas, príncipes e princesas, heroínas perseguidas, vilões, heróis e batalhas, entre outros, recreando cenas e acontecimentos, modelando os conflitos e sentimentos das personagens, agarra a atenção dos leitores, apelando à sua imaginação e experiência. Esta postura evita que os

²⁴ Devido à sua própria natureza, o romance histórico é um género híbrido, uma mistura de invenção e de realidade. Em primeiro lugar, neste tipo de trabalho deseja-se que o autor reconstrua um passado histórico mais ou menos remoto, pelo que deve recorrer a uma série de materiais não-ficcionais; a inserção deste material histórico na obra servirá para mostrar o modo de vida, os costumes, e, geralmente, todas as circunstâncias necessárias para uma melhor compreensão do passado. (...) Isto é essencial para se decidir se uma determinada obra é um romance histórico ou não: a sua natureza ficcional, como o resultado final dessa mistura de elementos históricos e literários não é uma obra de história, mas da literatura, noutras palavras, é uma obra de ficção (tradução nossa).

mesmos se percam nas referências a datas e a outros dados históricos, fazendo com que os leitores, logo pelo título ou paratextos, criem expectativas ou se interroguem sobre a razão que terá levado o literato a escolher determinada personagem, situações ou época.

Tecendo várias intrigas, mistura a realidade histórica com a ficção, construindo uma acção principal, uma história dentro da História e para além da História academicamente assumida que, não só empresta um carácter prazeroso à leitura, como também faz emergir alguns traços de personalidade das suas personagens, esquecidos ou omitidos de forma liberada pelos historiadores, também eles circunscritos a uma época e à posição que têm sobre ela e sobre as suas instâncias.

O romance histórico, apesar de ser um exercício de liberdade de expressão, constitui, ainda, um apelo à memória e exige uma autenticidade histórica de fundo. Esta verosimilitude historiográfica conjugada com a ficção outorga-lhe uma marca informativa e uma faceta pedagógica inerente à sua produção e recepção, que pode conduzir à descoberta de informações e ao conhecimento em diversas áreas do saber, apesar de vários críticos literários rejeitarem o carácter didáctico no novo romance histórico. Não concordamos com a visão dessa corrente da teoria da literatura actual no que concerne a este assunto, uma vez que, além de ser uma fonte de prazer, a exploração dos romances históricos, aliás, da literatura em geral, constitui uma ferramenta hábil para a formação dos indivíduos em diversos aspectos. Tem o poder de melhorar as competências linguísticas e da linguagem, através da leitura e da compreensão e expressão verbal, quer oral, quer escrita, utilizando o texto como projecção de si e para a vida. Auxilia a desenvolver a capacidade de comunicação, de análise, de relacionar assuntos e temáticas diversas, e de crítica de modo a que os leitores desenvolvam a sua autonomia, observação e curiosidade de ver para lá do que a obra revela.

Não descurando a sua ênfase prazenteira, como instrumento interdisciplinar e pedagógico o romance histórico proporciona uma série de dados, de informações que podem contribuir para o melhor conhecimento da tanto da história e da cultura de uma região, de um país, de um povo, como desses factos históricos interpretados à luz do momento de criação e de recepção da obra lida. Pode, ainda, estimular o leitor a explorar os dados historiográficos concretos ficcionados na obra, bem como a investigar assuntos afins. Freitas e Solé aduzem que

As histórias usam uma estrutura de explicação do mundo que a criança compreende, que está próxima dela. Por outro lado, apresentam respostas humanas

a acontecimentos históricos o que ajuda a criança a iniciar uma compreensão histórica e de análise crítica do passado (Freitas e Solé, 2013: 222).

Ao reinventar uma dada época, personagem ou local pretérito, de que pode ser exemplo um determinado castelo, o literato oferece aos leitores a oportunidade de conceberem de modo singular novas experiências, sobretudo se estes conseguirem materializar uma associação imaginativa entre o texto que leram e as pedras desse castelo que acabaram de visitar. É através da imaginação e da linguagem conotativa, da emoção, das personagens, dos seus dramas, e do despertar de sentimentos que a obra literária suscita no leitor que este parte, de forma apaixonada, à procura dos factos históricos, gerando, assim, uma desejada interdisciplinaridade. Face ao exposto, concordamos com a afirmação de Maud Pillet sobre o romance histórico “s’ il est moins apte à fournir une connaissance exacte des faits et des événements, apparaît pourtant comme le plus illuminant, par son accès à un savoir historique d’un nouvel ordre, plus abordable et certainement aussi plus instructif”²⁵ (2011: 128).

Ao evocar uma memória, ao fazer desfilar figuras históricas e as suas façanhas, aos descrever acontecimentos decorridos num tempo mais remoto, acentua-se o carácter híbrido deste tipo de textos inerente ao binómio cronótopo ficcional e cronótopo real e, promove-se, ao mesmo tempo, a identidade cultural de um povo e o interesse dos leitores pela cultura veiculada através da literatura de cariz histórico. *Res factae* e *res fictae* compõem uma dialéctica intrínseca ao romance histórico, possibilitando uma nova interpretação dos eventos pretéritos, fazendo-os germinar sob uma nova roupagem dotada de verosimilitude que agrada ao leitor, pelo que Erica e Robin Groce, no ensaio *Authenticating Historical Fiction: Rationale and Process*, salientam que o romance histórico “allows readers to become more involved in the everyday lives of people, including their trials and triumphs, against the backdrop of a historical setting”²⁶ (Groce e Groce, 2005: 99).

É indubitável que esta forma literária apresenta uma relação entre ficção e história. O literato expõe uma dimensão histórica imaginária, uma ficção realista num tempo afastado, no qual surgem contextos narrados com aticismo, exactidão e personagens estimulantes que abrem lugar ao plano da possibilidade de que tais

²⁵ Se ele é menos adequado a fornecer um conhecimento exacto dos factos e acontecimentos, ainda assim parece ser o mais esclarecedor, pelo seu acesso a um conhecimento histórico de uma nova ordem, mais acessível e certamente mais instrutivo (tradução nossa).

²⁶ Permite que os leitores se envolvam mais na vida quotidiana das personagens, incluindo as suas tentativas e triunfos, no pano de fundo de um cenário histórico (tradução nossa).

episódios poderiam ter sucedido. Parece-nos que é esta dicotomia – ficção *versus* história, estético *versus* empírico, representação subjectiva do autor *versus* visão objectiva do historiador – que confere um carácter único ao romance histórico e que o torna um caso de sucesso, atraindo o leitor. “Mesmo que o leitor não acredite verdadeiramente naquilo que o autor lhe conta, se deixa persuadir pela história” (Moniz, 2002: 20).

Apesar da memória e da história oral também constituírem fontes de dados, é através dos vestígios arqueológicos e dos documentos escritos que o passado é revelado, pelo que a História não é assim tão objectiva como alguns historiadores defendem, apresentando algumas zonas sombrias e desconhecidas. A literatura não reclama a expressão fidedigna da realidade, mostra, sim, a verdade possível sob outra perspectiva. Mediante um processo de criação ficcional faz emergir parte da verdade histórica e a verdade imaginada, sem que uma se sobreponha à outra. Posto isto, salienta-se que os literatos não se opõem ao trabalho dos historiadores, recuperam parte do trabalho destes últimos numa composição que abre espaço a outras possibilidades criadas pela ficção, acabando por “limar” os lugares obscuros ou lacunas que a História não consegue veicular.

Até aqui abordámos o conceito de romance histórico de uma forma geral, sendo que as características elencadas são para nós universais, aplicáveis ao romance histórico tradicional e ao romance histórico contemporâneo.

Todavia, debruçar-nos-emos agora sobre estes dois últimos conceitos mencionados, ainda que de forma muito sintética em relação ao romance oitocentista, que será objecto de análise mais profundo no capítulo seguinte. Os romancistas oitocentistas exibem um padrão quase comum a todos, isto é, uma grande preocupação pelo passado, sobretudo aquele que afirma os valores da nacionalidade, daí procurarem nas lendas e crónicas medievais uma meticulosa mimetização dos conceitos e costumes históricos, entrelaçando-os numa intriga ficcional para urdir as suas obras. Para construir o passado e conformar o sentido de nacionalidade, o escritor romântico integra nas suas narrativas heróis, personagens históricas e lendárias, datas e cenários numa fidelização mais próxima à história, diríamos que quase utópica, fazendo coexistir construções fantásticas que confirmarão a intencionalidade atrás enunciada.

O novo romance histórico acompanha o significado na nova historiografia ou noção de História Contemporânea, que arroga um conspecto mais flexível que se traduz

na possibilidade de haver diversas verdades inerentes a uma determinada situação passada, o que faz nascer também um novo conceito de romance histórico ou metaficção histórica pós-moderna. De acordo com Cristina Pons (1996), o novo romance histórico surge como uma leitura inovadora dos tempos pretéritos, questionando ou desconstruindo, muitas vezes, o que a História institucionalizou em relação a determinados acontecimentos ou personalidades. Assim, desponta de forma quase espontânea um discurso alternativo que sugere vários pontos de vista sobre os factos passados, assentes numa reflexão sobre a própria História, que acompanha as tendências contemporâneas da Historiografia. Neste sentido, Marinho aduz que

Outra das características apontadas como fundamentais no Modernismo é a auto-reflexibilidade, isto é, os comentários tecidos ao passado pelas personagens com aparência de históricas e as múltiplas focalizações que, inquestionavelmente, relativizam a verdade única e universal (Marinho, 1999: 38).

A metaficção histórica pós-moderna surge como uma reacção às verdades pretéritas sobre aquilo que aconteceu. Reconhecendo a subjectividade, manifesta uma narrativa auto-consciente veiculada por múltiplos narradores, mediante a utilização de vários recursos expressivos – a heteroglossia, a ironia e a paródia ocupam um lugar de destaque – e a diferentes tipos de discurso e sujeitos dos mesmos. A evocação desta polifonia de vozes, bem como a introdução de cenários actuais na intriga, sugere no leitor a instabilidade das certezas do passado e apaga as fronteiras entre a extrapolação ficcional e a pesquisa das fontes, criando o questionamento sobre a História e estabelecendo uma relação entre o leitor e o autor na reflexão sobre essa transfiguração. Marinho salienta que

A existência de conscientes efeitos paródicos e irónicos de referentes actuais (...) leva necessariamente a uma leitura crítica, pois que pressupõe um código cultural comum entre produtor e receptor do texto. Só reconhecendo o cânone a que o texto alude, pode o leitor detectar o abuso irónico que dele é feito (Marinho, 1999: 39).

Ao utilizar a paródia e a ironia, os novos romancistas históricos conseguem criar a dúvida e a crítica sobre os relatos históricos tidos como inquestionáveis, oferecendo a hipótese de distanciar a fonte do texto segundo, dando lugar a novas leituras. Linda Hutcheon adianta que “To parody is not to destroy the past; in fact, to parody is both to enshrine the past and to question it. And this is the postmodern paradox”²⁷ (1989: 6).

²⁷ Parodiar não significa destruir o passado; na verdade, parodiar é ao mesmo tempo enaltecer o passado e questioná-lo. Isto constitui o paradoxo pós-moderno (tradução nossa).

Os autores do novo romance histórico revelam uma preocupação epistemológica com as representações do passado e com a natureza da construção da História, da sua forma de escrita e do presente, alternando reflexões metaficcioneis do momento da enunciação com a reconstrução dos actos pretéritos, tornando-se, muitas vezes, difícil de destringir a ficção do facto histórico, dado o grau de subjectividade que é empregue. Essa dificuldade conseguida pela subversão da narração cronológica segmenta a temporalidade mediante o recurso abundante a analepses, prolepses e elipses, criando elaborações não lineares que necessitam de uma redobrada atenção do leitor.

Esta nova metaficção histórica remete para a dificuldade de expugnação do real histórico, pelo que a exactidão que se demanda é, também, a verdade da ficção, ou seja, o discurso histórico é distorcido de forma consciente e fica sujeito ao presente do autor, que se assume como uma nova forma de construir a narrativa historiográfica do pós-modernismo.

Esta desconstrução da História permite, igualmente, o surgimento da intertextualidade entre várias ficções romanescas, outra marca pós-modernista, porque ao consentir várias interpretações de uma dada situação, cada uma de acordo com a leitura de cada escritor, faz nascer vários romances históricos e o estabelecimento de ligações intertextuais.

Portugal acompanhou a tendência europeia e norte-americana de consagração do romance histórico contemporâneo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, período que assistiu, também, à corporificação do movimento pós-moderno na literatura nacional. A situação política de Portugal contribuiu ainda para a proliferação da metaficção historiográfica, fazendo com que os escritores criassem novas histórias com base no passado sem a pretensão de o reproduzir, transparecendo uma busca de identidade e de questionamento da História autorizada pelo estado totalitário. Daí que Marinho afirme que no “caso português (...) a crise de identidade provocada pelas transformações políticas e sociais cria um campo favorável para a reinterpretção do passado” (Marinho, 1999: 306).

A obra *Inês de Portugal*, de João Aguiar, é um manifesto desta nova postura pós-moderna. Apesar do autor reclamar a veracidade dos factos narrados, os eventos são apresentados com recurso à focalização interna, estabelecendo-se o ponto de vista de múltiplas personagens que indiciam conspexões subjectivas e criativas sobre as situações narradas, cabendo ao leitor descortinar onde se encaixa a *res factae* e a *res fictae*. Comungamos as palavras de João Aguiar proferidas no evento “*Encontros Portugal na viragem do século*”, em Castelo Branco, que julgamos ser significativo transcrever:

E há quem (...) recuse aos escritores (...) o direito a preencher com a sua imaginação as lacunas ou pontos mortos do nosso conhecimento dos factos passados. Como se pode calcular, recuso absolutamente esta posição. Não vejo onde está a ilegitimidade de (...) cobrir a nudez forte da verdade com o manto diáfano da fantasia, sobretudo quando essa nudez e essa verdade estão incompletas – o que, para efeitos da construção de um romance, sempre acontece. Importa, sim,

é não enganar o leitor, ou seja, não lhe oferecer gato por lebre, não lhe apresentar ficção como se fosse História. Importa é dar-lhe a possibilidade de distinguir entre os factos conhecidos – históricos – e a imaginação criativa do autor. Observados esses escrúpulos, o romance histórico é perfeitamente legítimo, culturalmente legítimo, como género (Aguiar, 1997: s/n).

A diminuição da utilização do narrador onisciente, substituído por uma miríade de vozes narrativas e pelo narrador heterodiegético, permite ao autor a utilização da analepse na exposição dos acontecimentos, o que aumenta a dificuldade de fazer interagir a temporalidade histórica com a temporalidade da ficção, rompendo com a ordem cronológica dos eventos. Aguiar recorre ao anacronismo e ao sincronismo para fragmentar a realidade. Estas técnicas narrativas constituem, também, uma marca no novo romance histórico.

Além dos factos históricos reconhecidos, surgiram, ao longo dos tempos, elementos míticos sobre os amores de Inês e Pedro, uns propagados pela transmissão oral e recolhidos por vários textos literários, outros imaginados por escritores que depressa se tornaram, também eles, parte do património literário oral. Num questionamento da História antiga e da Literatura de outros tempos, a mitificação da Inês como mulher vítima do amor e da intriga palaciana é colocada em causa, através do uso polifónico de vozes que fazem sugerir a ideia de uma mulher ambiciosa, com vontade de ascensão social. Aguiar oferece ao leitor a perspectiva lendária e confronta o leitor com a visão contemporânea de Inês, cabendo a este a interpretação e/ou tomada de posição sobre os dois pontos de vista. De acordo com Dellile, no tratamento que presta às figuras de Pedro e Inês, João Aguiar “questiona as representações mitográficas tradicionais, entrando em ruptura com os esquemas cognitivos que o leitor comum associa a estas duas figuras histórico-lendárias” (Dellile, 2004: 194). Aguiar coloca ainda em contradição, através das personagens Álvaro Pais (conotado como a voz da razão) e D. Pedro, respectivamente, a necessidade da morte de Inês por imperativos de soberania nacional e a violência e injustiça que o “Colo de Garça” sofreu.

Na metaficção historiográfica actual, o autor apresenta, com frequência, os protagonistas por intermédio da utilização do monólogo interior, como no caso de D. Pedro, cujas evocações ou pensamentos fazem veicular alguns dos seus traços psicológicos. A caracterização indirecta e a elaboração do seu perfil é concretizada de forma mais compacta e densa, facto que exige do leitor maior acutilância na leitura da obra. É curioso não haver referências explícitas ao aspecto físico de D. Pedro, esta

ausência de retrato físico é muito comum em quase todos os historiadores e romancistas contemporâneos que manifestam interesse pela figura do monarca português.

As marcas elencadas contribuem para mostrar que a obra de João de Aguiar obedece aos procedimentos preconizados pelo novo romance histórico. Outros autores portugueses revisitaram o passado e seguiram os preceitos da metaficção historiográfica coetânea, aplicando a desmistificação das personagens e revelando, fazendo uso de um discurso mais subjectivo, de experimentalismos literários, de inovações linguísticas e de técnicas estilísticas e narrativas diferentes, como Agustina Bessa Luís, Lobo Antunes, Mário de Carvalho, Rosa Lobato Faria, Herberto Helder, José Saramago, entre outros. Os romancistas históricos actuais demandam um olhar mais crítico sobre a História, sendo que a busca da identidade passa por um diálogo com a Historiografia numa óptica de reflexão que leva à recuperação ou à institucionalização de novos valores, utilizando para isso vários tempos narrativos e diferentes vozes.

2.5. O romance oitocentista e Alexandre Herculano

O aparecimento do romance histórico oitocentista como subsubgénero literário é, como já indicámos, atribuído ao escocês Walter Scott, apesar de nos séculos anteriores terem despontado várias obras que retratavam o Homem e o tempo histórico. Através da publicação de *Waverly*, em 1814, e *Ivanhoe*, em 1819, este último adquiriu uma ampla projecção e foi difundido por toda a Europa e América, Scott solidificou o romance histórico como categoria literária e contribuiu para o interesse dos escritores românticos pela Idade Média.

A consolidação desta subcategoria reside em vários factores, sobretudo de índole social, económico, ideológico, estético e político. Aparece como resposta às enormes transformações deste século que levou à imperiosidade dos povos adoptarem a História como via para a redefinição e assunção da sua identidade e nacionalismo. Os historiadores oitocentistas interpretaram o presente como a consequência natural dos acontecimentos pretéritos, facto que leva a uma leitura da História como veículo primacial para a compreensão da origem, da identidade e da consolidação das nações face às mudanças que a revolução industrial, as guerras e convulsões transportaram. Os literatos acompanharam esta evolução da História.

George Lukács foi um dos primeiros críticos a associar a fundação do romance histórico aos eventos sociais que emergiram na segunda metade do século XVIII e no século XIX. Guerras e conflitos entre nações e os problemas económicos e sociais advindos dessas situações, associados aos ecos da Revolução Francesa fizeram com que surgisse um novo sopro de nacionalismo, uma vontade de desenvolvimento e a visão da História como um processo contínuo. Foram estas reflexões que levaram Lukács a anunciar Scott como patrono do romance histórico, uma vez que o escritor britânico teria sido o pioneiro a fazer uso da História como meio de compreender o Homem e como forma de ver o Homem como produto do passado actualizado.

O espírito nacionalista resulta das crispações originadas pela Revolução Francesa e pelas guerras napoleónicas, sucedidas durante décadas por conflitos em vários estados europeus, sobretudo entre absolutistas e liberais, bem como do pós-advento da industrialização e do capitalismo, que ganha relevo nos finais do século XVIII e século XIX. Este conjunto de tensões e circunstâncias inerentes ao período atrás elencado concorrem para uma nova configuração social e reformularam as bases sociais de toda a Europa, contribuindo para a ascensão mediática e política da Burguesia, já detentora de enorme poder económico, e para a criação do sentimento popular de fazer parte da História. O romance histórico espelha este cenário, transportando para a ficção, através da recuperação de heróis medievais, a elevação da pátria e da ética cavaleiresca como manifestação do nacionalismo oitocentista, conexo ao poder económico burguês e político vigente.

A Revolução Francesa e as invasões napoleónicas produziram, também, transformações nos modos operacionais de combate, dado que, pela primeira vez, os exércitos deixam de ser formados por elementos humanos reduzidos para darem início à criação de grandes exércitos com o recrutamento massivo de operacionais oriundos do povo. Para isto, houve necessidade de montar um esquema propagandístico que transmitiu à população a imperialidade de uma guerra justificada por motivos sociais, ideológicos, históricos e de expansão do território. Este *marketing* bélico levou, de modo natural, ao sentimento crescente de identidade nacional, de querer participar no engrandecimento da nação. Por outro lado, os povos ou regiões invadidas, obrigados a defender as suas fronteiras e pertences, exaltaram, também, os valores históricos e culturais que os uniam, gerando, desta forma, um sentido de pátria e nacionalismo. O

nacionalismo do século XIX, diferente das acepções actuais, residia na libertação das nações reprimidas, numa profunda ligação à terra e às suas valias culturais.

Estas mudanças vertiginosas forçaram o homem oitocentista a ganhar consciência que a perspectiva do universo em mutação que o rodeia é uma preocupação que lhe diz respeito directamente e que não pode ficar alheio ao contexto social, económico e político em que se insere, pois ele é parte integrante do mesmo. Ganha, assim, corpo o homem como indivíduo e responsável pelo seu papel e pela sua existência em comunidade.

O romance histórico não foi indiferente a estas circunstâncias, os escritores do século XIX recorreram à Historiografia nas suas composições como motor de auxílio para a edificação do sentido de pertença, de criação de identidade nacional e do indivíduo como ente responsável e activo na definição do seu percurso e da sociedade em que se move. Convém não olvidar que é neste período que se estabelece a ideia de Estado Moderno, estando inerente ao mesmo a concepção de nação ligada de modo estreito aos assuntos económicos e políticos, mas sobretudo a questões de índole social. Nesta linha, e reflectindo sobre a situação portuguesa e europeia, Carlos Cunha salienta que:

A história literária oitocentista é explicitamente a história da literatura nacional. (...) A literatura nacional é mesmo pensada à imagem e semelhança da nação e do "imaginário nacional", enquanto "comunidade imaginada" de textos, soberana e independente. Por associação com o conceito de nação oriundo da Revolução, a literatura torna-se uma expressão da "soberania nacional", de matriz popular (Cunha, 2002: 629-630).

Outro evento relevante no século XIX é a constituição e abertura de bibliotecas públicas, o aumento do número de periódicos e uma maior facilidade de acesso à instrução, factos que contribuíram para a diversificação e aumento substancial do número de leitores. Os livros e outras produções escritas chegam sobretudo aos burgueses, mas, também, ao povo escolarizado em geral, deixando a cultura de ser objecto exclusivo das elites letradas. Este novo público, com a vontade de romper com a exclusão literária a que esteve votado, torna-se receptivo a novas formas de literatura, incluindo o romance histórico, com as suas intrigas de aventura e de conhecimento da História.

O escritor romântico procura na nostalgia da História da Idade Média, tempo que acreditava ser de aventura e de heroísmo, acontecimentos, personagens e heróis que traduzisse a cosmovisão da sua época hodierna, plena de transformações, e a

transmissão de factos, numa atitude pedagógica, que enaltecessem a identidade nacional, o que leva a um anacronismo ineludível. Walter Scott, historiador e romancista, contribuiu para o estabelecimento destas disposições românticas, direccionando para o período medieval o gosto pelo passado, numa tentativa de o explicar e de usar como ideologia para o presente. Fá-lo através da construção de ficções, recorrendo a prefácios e prólogos extensivos e perscrutadores, bem como de notas e apontamentos que situam no espaço e no tempo os leitores, e que requerem destes, por comparação, uma análise dos contextos em que vivem. Por outro lado, nessa reescrita da História, tem a intenção de construir textos que sejam agradáveis para o leitor, enfatizando o objectivo prazenteiro da obra, mas sem esquecer o carácter pedagógico e programático da Literatura. Prieto anuncia que o romance histórico *scottiano* agrega

elementos de la poética del *romance* (trama de aventuras) con una poética realista en la recreación del pasado, y que resulta inseparable de la historiografía romántica, del interés social y cultural por el conocimiento del pasado nacional, y de la conciencia de la historia como cambio acelerado, pero también como genealogía para comprender el presente²⁸ (Prieto, 2004: 249-250).

O romance histórico oitocentista acaba por se estabilizar na confluência da mitificação da história e das lendas e novelas de cavalaria para criar uma ficção envolta em suspense e interesse, que veicule a ideia de um passado actualizado que suscite a atenção e reflexão do leitor.

Waverley (1814), *Guy Mannering* (1815) e *The Antiquary* (1816) formam uma trilogia que Scott utilizou para, pela voz de heróis e personagens pretéritas, criando uma reciprocidade entre a ficção e os dados historiográficos, apresentar um contexto referencial da História da Escócia a um público vasto, para “ensinar o passado a um povo sedento da sua identidade” (Marinho, 2006: 10). *Ivanhoe* (1819) foi talvez o romance de maior alcance, projectando o interesse dos escritores que o tomaram como fonte pela Idade Média. Através desta obra, Scott, na certeza que a literatura conseguiria reproduzir a verdade histórica, e recuperando aspectos do romance social realista do século XVIII, versa a rivalidade entre saxões e normandos no reinado de Ricardo I. Recriando os cenários, as personagens e os acontecimentos com veracidade, mas, por

²⁸ Elementos da poética das novelas de cavalaria com uma poética realista na recriação do passado, e que resulta indissociável da historiografia romântica, do interesse social e cultural pelo conhecimento do passado nacional, e da consciência da história como mudança acelerada, mas também como genealogia para compreender o presente (tradução nossa).

outro lado, apresentando na intriga ficcionada os protagonistas nas suas diversas facetas sociais, no seu lugar e papel na sociedade, ainda que condicionados por factores externos a si mesmo, remete o leitor para a reflexão sobre a sua relação com o passado histórico, numa função trans-temporal. Pela ficção, Scott presta também particular atenção aos costumes, hábitos, tradições e dialectos gaélicos, numa tentativa de preservar as memórias da Escócia, em particular, e do Reino Unido, em geral, numa performance realista do passado que envolve o leitor sob o ponto de vista emocional e cultural.

A sua obra influenciou diversos literatos por todo o mundo, Fenimore Cooper nos Estados Unidos da América; Marryat e Reade em Inglaterra; Alfred de Vigny, Merimée, Balzac, Victor Hugo e Dumas em França; Manzoni na Itália; Alexander Bronikosky na Polónia; Shceffel, Tieck, Willibald Alexis, Wilhelm Hauff, Keller, Immermann e Karl Spindler na Alemanha; Pushkin e Belinski na Rússia; José de Alencar no Brasil; Almeida Garrett e Alexandre Herculano em Portugal, entre outros.

Em Portugal, na primeira fase do Romantismo, é Alexandre Herculano o responsável pela introdução da narrativa histórica. O fim das contendas entre liberais e absolutistas na década de 30 do século XIX abre caminho à consolidação do Romantismo em Portugal, permitindo o despontar do romance histórico. O Romantismo lusitano segue os princípios do resto da Europa, sobretudo na predilecção estética pelo picaresco e popular como forma de traduzir a existência do povo, na caracterização dos hábitos e costumes pretéritos, na rejeição dos modelos clássicos, na liberdade de criação individual, na interpretação da vida íntima das personagens ficcionais ou de outros tempos, no apelo ao exótico e na invocação da Idade Média como período caracterizado pela aventura e pelo fervor cavaleiresco. Seguindo uma ordem cronológica e historiográfica dos acontecimentos, as obras *O Alcaide de Santarém*; *Eurico, o Presbítero*; *A dama pé-de-cabra*; *O Bobo*; *O Bispo Negro*; *A morte do Lidador*; *O Castelo de Faria*; *A Abóboda*; e *o Monge de Cister* cobrem toda a época medieva, desde as invasões muçulmanas até ao reinado de D. João I.

O diálogo com a História e a evocação dos heróis e honras do passado é, no caso português, envolto em saudosismo. Segundo José Mattoso, o conceito de nação tem origem na consolidação das fronteiras portuguesas, no reinado de Afonso III, no século XIII, que permitiu o crescimento da economia nacional e o contacto com outros parceiros comerciais. Mattoso aduz que Afonso III “garantiu a efectiva montagem dos

órgãos estatais (...) Assim, a montagem de uma Estado que exerce uma influência efectiva e verdadeiramente unificadora sobre todo o País (...) data efectivamente do terceiro quartel do século XIII” (Mattoso, 2007: 42-43). Todavia, Alexandre Herculano recua ainda mais no tempo, encontrando na Reconquista Cristã a semente da fundação dos estados católicos na Península Ibérica.

É também no período medieval que os historiadores e literatos como Herculano recuperam um factor primordial para a génese das nacionalidades modernas, isto é, a substituição do latim popular pelas línguas vernáculas. Estas situações fizeram com que os povos lusos ganhassem consciência da diferença em relação aos outros, facto que consentiu a aquisição de um sentido próprio de pertença e de identificação muito peculiares. Scott serviu também como inspiração neste campo específico, dado que o escritor escocês expressava através da voz das suas personagens falares e dialectos regionais, a par da descrição das tradições e formas de vestir típicas.

O advento do romance histórico em terras portuguesas surge via traduções de Walter Scott, mas também mediante a obra traduzida de Rousseau, Chateaubriand, Victor Hugo, entre outros. O exílio de Alexandre Herculano em Inglaterra e em França, após a sua luta contra o regime absolutista de D. Miguel, fez aumentar os seus conhecimentos em relação à produção literária europeia. Em terras britânicas e gaulesas, Herculano toma contacto profundo com as obras de Byron, Vitor Hugo, Collard, Guizot, Thierry e Lamennais, autores que, além de Scott, acabam por marcar a sua produção escrita narrativa de pendor histórico.

O século XIX torna-se fértil na publicação de jornais e de revistas técnicas, que adquiriram o estatuto de difusores primaciais para a prolixidade dos ideais românticos europeus, da História, das narrativas históricas e dos autores estrangeiros proeminentes. Em simultâneo, esses periódicos, dos quais destacamos, pela sua relevância, o *Repositório Literário* (1834) e *O Panorama* (1837), dão lugar à disseminação do trabalho literário nacional, bem acolhido pelo público burguês e popular alfabetizado.

No *Repositório Literário*, fundado no Porto, burgo liberal, Herculano, por intermédio da redacção de vários artigos, ensaia uma primeira abordagem nacional ao Romantismo, apontando caminhos e diagnosticando a débil situação da Literatura lusitana. Convém realçar que este periódico portuense teria como objectivo contribuir para a instrução pública sob a égide da nova cultura liberal. Herculano aconselha o conhecimento das literaturas estrangeiras, destacando a urgência da revisitação do

passado medievo, seguindo os exemplos dos escritores franceses, alemães e britânicos, que procuram nas origens a identidade e consciência nacional e moral. Torna-se premente retomar momentos decisivos de um pretérito mais remoto com a finalidade de o reconstruir para que o público em geral, e não apenas os mais eruditos, alcançassem o conhecimento de modo mais inteligível e os valores identitários e éticos. Para isto, e seguindo os postulados românticos, utiliza descrições pormenorizadas das manifestações, indumentárias, usos e costumes, personagens e dos locais, muitas vezes lúgubres e exóticos, e acontecimentos sobrevividos desse tempo recuado.

O folhetim literário de *O Panorama*, revista criada em 1837, sob o patrocínio de D.^a Maria II, cujo redactor principal era Alexandre Herculano, é outro foco difusor dos ideais românticos europeus, constituindo uma variada recolha de textos diversos sobre a História, tradições e costumes medievais, temas que versavam as controvérsias ideológicas e intelectuais oitocentistas, traduções de Scott e de outros autores exteriores ao país. Era, igualmente, um repositório das primeiras narrativas históricas de autores portugueses. Perseguiu a intenção de prestar uma instrução vasta e de renascimento social do público leitor. É nesta revista que surgem, em 1838, *O Castelo de Faria* e *Mestre Gil*, primeiras narrativas históricas, posteriormente compiladas em 1851, com outros textos do escritor – historiador, na colectânea *Lendas e Narrativas*. *O Bobo* foi também editado, pela primeira vez, em 1843, em *O Panorama*.

Tal como acontecia com Scott, os escritores românticos nacionais, sobretudo Alexandre Herculano, intimam o leitor a assistir ao diálogo entre passado e presente, fazendo emergir desse confronto lições para reconfigurar o homem contemporâneo. Ambos credenciam a finalidade pedagógica e didáctica do romance histórico. Prestavam tratamento idêntico à acção das personagens, fazendo desfilar com mais realce as figuras construídas a partir do discurso ficcional, em detrimento das personagens com vivência histórica comprovada. O herói de Herculano tende a ser, contudo, mais denso, mais susceptível a paixões e ao sofrimento; é quase sempre ficcional, uma vez que, de outra forma, não poderia traduzir a expressão social variada da época histórica abordada. A heroína é a mulher-anjo do Romantismo, passiva, vítima das casualidades da vida e votada a um fim trágico. Estas situações são perfeitamente observáveis em *Eurico, o Presbítero* que, a par de *O Monge de Cister*, atingiram um êxito notável.

As traduções de Walter Scott e de outros escritores estrangeiros, bem como a produção de Alexandre Herculano resultaram num enorme sucesso, acabando por criar

escola em Portugal dedicada à produção de narrativas históricas e o surgimento de um público ávido de novas obras que versavam tempos pretéritos.

Depois de situarmos o contexto, as causas e os acontecimentos que precipitaram o nascimento do romance oitocentista e a influência e divulgação dos ideais românticos que autores estrangeiros, adeptos desta tipologia literária e movimento, exerceram em Portugal e em Herculano, afigura-se relevante centrar a abordagem em Alexandre Herculano, não nos escusando de estabelecer intertextualidades com outros pensadores, sempre que nos parecer significativo.

É de enfatizar que Herculano, apesar de beber nos postulados românticos, assume facetas muito particulares. Consciência e moral surgem ligadas aos conceitos de nação e religião, comportando um profundo sentido de transcendência, de sagrado, de eternidade em contraste com o carácter efémero da vida humana. Herculano foi influenciado pela filosofia católica social e liberal da primeira fase de Lamennais. Lamennais defendia a democratização da religião com base na caridade expressa pelo Evangelho, a liberdade de consciência religiosa sem distinções e privilégios, que leva à igualdade e à reformulação espiritual da sociedade com base nos valores evangélicos. Como liberal moderado, Herculano criticou o tradicionalismo da Igreja Católica Portuguesa e demandou uma conciliação dos ideais românticos com a prática religiosa, recusando os sopros anárquicos jacobinos. Defende os costumes populares, uma sociedade liberal com ordem, só possível com a exaltação da refundação do cristianismo evangélico como forma mais profícua, pura e natural para fomentar a valorização e liberdade individual do “eu”, e para fornecer estabilidade e segurança moral e espiritual ao comportamento humano e social, em detrimento do desenvolvimento meramente material do país. O sentido de transcendência e de sagrado acompanham a sua escrita e a sua forma de catolicismo leva o Homem à emancipação da sua consciência e destino, numa nação que se deve reger pela Providência como sinónimo de liberdade, igualdade e de caridade. Beirante salienta que

O moralismo herculaniano prende-se com o providencialismo histórico que o aproxima da doutrina de Santo Agostinho (...) Herculano concilia a Providência com a liberdade. Deus é o condutor dos homens e das nações e respeita a liberdade humana e, por isso, cada homem actua na convicção de ser inteiramente livre, sujeito e objecto do seu próprio destino (Beirante, 1999: 26).

Herculano compatibiliza as linhas de pensamento liberais com o catolicismo, sendo que este último era essencial para refundar a sociedade, colocando-a na égide dos

valores espirituais, num empreendimento humanístico que indique o caminho de actuação do Homem. Por isso, filiava-se numa igreja diferente que se afastasse do ultramontanismo para se tornar num dos pilares da construção de uma pátria dotada de igualdade, equilíbrio e tolerância. Não será de estranhar que a sua obra seja fecunda em religiosidade, o sacrilégio é por diversas vezes abordado, como acontece em *Eurico, o Presbítero*. Há assim um cariz moralizador conexo à religiosidade na sua obra.

Esse pendor moralizante está também ligado ao conceito de História do século XIX. Será importante versar os contributos do historiador Herculano para a edificação da obra do romancista, com o propósito de descortinar as relações estabelecidas entre as duas disciplinas na sua produção escrita. A História institucionalizou-se como área de conhecimento próprio dentro das ciências humanas e sociais no século XIX, pautada pela tentativa de cumprir critérios de objectividade e de crítica minuciosa das fontes documentais. Herculano cumpriu os requisitos historiográficos vigentes na análise e selecção dos arquivos e testemunhos das épocas que lhe interessava e na crítica dos mesmos. Seguiu, também, os pressupostos da Historiografia na revisitação e reorganização dos acontecimentos pretéritos e na sua descrição escrita com a finalidade de os compreender e explicar. A História era fundamental para a determinação das fases de desenvolvimento da sociedade.

Com o fim do regime absolutista, a História passa a ser, mais do que nunca, a História da Consciência. Com base nas teorias historiográficas francesas de Guizot e Thierry, com as quais teve contacto durante o exílio, e na escola alemã, Alexandre Herculano organiza uma História universalizante e social induzida pelos novos ideais românticos, no sentido de, por intermédio da demanda da génese nacional em tempos muito recuados, época onde estaria a essência da pátria, instituir uma identidade da Nação Portuguesa restabelecida no estudo das instituições do país, dos costumes, tradições, liberdade dos indivíduos, valores morais e religiosos e na cultura popular.

Está assim visível um carácter pragmático da História. Tal como Tucídides e Cícero, Herculano recupera a *magistral vitae*, a História e a Literatura teriam, bebendo no passado, um carácter didáctico e pedagógico de reorientar a sociedade portuguesa, face a um presente que não se coaduna com os valores liberais. Quer como domínio do conhecimento, quer como matéria-prima para a ficção, a História de Herculano, que o autor reclama ser um relato científico da verdade, assume uma perspectiva utilitária e a

função educativa de instruir para o futuro e para o presente. Daí que Magalhães transmita que

história não é uma lição quanto a futuro, mas o seu estudo contém essa aproximação pelo conhecimento e pela acção social. Com Herculano, que prosseguindo uma historiografia baseada no documento, se tornara responsável por um reforço do historicismo, infirmando alguns mitos e episódios desligados de uma acção social efectiva, a cultura portuguesa continuou a procurar na história uma (senão a sua principal) raiz (Magalhães, 2005: 97).

Herculano apresenta a História como veículo para a melhoria da sociedade. Inovando em relação aos métodos historiográficos anteriores em Portugal, e próximo da teoria de Vico e de Herder, refere que a tarefa do historiador, baseada na análise cuidadosa dos documentos e fontes pretéritas, consiste em criar uma corrente lógica entre as diversas épocas históricas, quer de apogeu, quer de declínio, e não apenas sob a perspectiva do presente da enunciação escrita, retirando daí diversos constituintes que compõem a existência de uma nação e das suas gentes. Estabelece, desta forma, um objectivo sócio – político da História, numa dinâmica evolucionista, em que Progresso e Providência se compatibilizam. É o próprio Herculano que refere o seguinte:

História Portuguesa, como eu a concebo que ela deveria escrever: história não tanto dos indivíduos como da Nação, história que não ponha à luz do presente o que se deve ver à luz do passado; história, enfim, que ligue os elementos diversos que constituem a existência de um povo em qualquer época (Herculano, 2006: s/n).

O período histórico eleito por Herculano, e pela larga maioria dos escritores e historiadores seus contemporâneos, é, como já aduzimos, a Idade Média. Apesar de já termos aludido a esta época, convém, agora, explicar outro factor ainda não referenciado que o levou a esta opção, e que terá implicações na sua ficção. Como liberal, ainda que regrado, Herculano manifestou-se e lutou contra o poder absolutista de D. Miguel e contra a centralização do poder régio em Lisboa que, para ele, era responsável pelo empobrecimento social e pelo declínio político do país.

A sociedade medieval era constituída, na sua maioria, pela nobreza, clero e povo. A nobreza e o clero, como classes dominantes, tinham na sua posse vastos terrenos – os senhorios. Os senhorios dos nobres dividiam-se em honras e reguengos, e os da Igreja em coutos. Ambos eram dotados de jurisprudência própria, funcionando como um poder autónomo local face às pretensões centralizadoras reais.

Na Idade Média nascem vários concelhos que agregavam elementos do povo, sendo estes, por vezes, por protecção do rei ou de alguns nobres, governados por

indivíduos do próprio povo. O século XII assistiu à proliferação de forais que consolidaram o aparecimento de inúmeros concelhos, de norte a sul, como tentativa de repovoar todo o país e de travar os interesses expansionistas da alta nobreza e do alto clero. Surge, assim, a força do povo, a que Thierry e Guizot chamavam de Terceiro Estado que, também em França, contribuiu para a reconstrução de várias comunas após as invasões bárbaras.

Esta variedade de círculos administrativos em concelho, ou comunas, tornam-se relevantes para a descentralização do poder. Pereira refere que nas *Cartas de Herculano* é visível a importância que esta divisão assume para a sociedade e para a nação, referindo que se trata de “modalidades administrativas responsáveis pela descentralização das instituições, tornando a sociedade, desse modo, mais diferenciada, variada e equilibrada nas suas relações sociais e de poder” (Pereira, 2009: 116). Herculano recorre à Idade Média porque se trata da época em que Portugal nasceu, bem como pelo facto de a nova ordem pós-miguelista poder tirar lições dessa divisão administrativa, no sentido de levar a Nação à variedade e ao equilíbrio. Uma vez mais está patente a perspectiva de Herculano de que a História não resultou somente das práticas de uma ou de outra individualidade histórica, a História não é feita de actos singulares, mas sim de um conjunto ontológico de actividades sociais nas quais heróis e povo comum se inserem.

Para construir a sua História de Portugal, e sobretudo a fundação do Condado Portucalense e a criação de Portugal como reino soberano, Herculano recorreu aos vários centros de documentação do norte de Portugal, assim como à Biblioteca Real da Ajuda e das Necessidades, para, através de documentos oficiais, legislação e das crónicas anteriores redigir com credibilidade factual o seu projecto. Porém, o escritor – historiador entendeu que seria impossível construir uma história fundamentada na veracidade total, primeiro porque em relação à fundação do país havia uma grande lacuna a nível das fontes documentais, por outro lado, as crónicas constituíam com frequência interpretações dos eventos pretéritos, muitas delas sem compreenderem o hiato de tempo necessário para a sua redacção. Reflectindo sobre a metodologia historiográfica de Herculano, Soveral indica o seguinte:

deverá anotar-se que, sobretudo no plano da realidade histórica, a maioria das causas não são naturais mas humanas. E se, quanto às primeiras, se poderá metodologicamente admitir um seguro conhecimento, integrando-as num sistema de leis permanentes e universais, já, quanto às segundas, esse conhecimento seguro não é possível, pois o comportamento livre dos homens é, como tal, imprevisível.

Quanto muito se poderá estabelecer um sistema normativo à luz do qual esse comportamento livre se objectivaria de modo eficaz e perfeito (Soveral, 2002: 12).

Esta dificuldade de acesso aos documentos históricos, que devido a essa circunstância poderá implicar a contaminação ficcional dos eventos do passado, está presente em *Eurico, o Presbítero*, obra sobre a qual focaremos agora a nossa atenção. O período histórico da acção, escasso em fontes documentais, remonta à queda do Império Visigótico, à Invasão Muçulmana da Ibéria e à Reconquista Cristã, factos que levam o próprio Alexandre Herculano a afirmar que se trata de empreitada complexa. É o próprio que chega a transmitir que, por vezes, nas obras literárias é possível aprender mais história porque estas narram épocas e gerações, do que nos livros dos historiadores que apenas relatam sucessos.

Eurico, o Presbítero reveste-se de natureza híbrida na sua definição como tipologia literária, embora a crítica o classifique como romance histórico. O autor confidencia que não sabe se se trata de romance histórico, lenda, poema, ou outra coisa qualquer. Herculano verbaliza que “Sou eu o primeiro que não sei classificar este livro (...) Sem ambicionar para ele a qualificação de poema em prosa – o que não o é por certo – também vejo que (...) não é um romance histórico, ao menos como o criou (...) o imortal Scott” (Herculano, 2011: 207). Trata-se de uma obra que aglomera a crónica no sentido histórico com o romance no que se refere ao tratamento literário, apelando à imaginação num relato envolto em subjectividade e lirismo que evoca nos leitores um misto de mito e de lenda.

É notória a aproximação à crónica, por intermédio da velada análise aos males da sociedade, em jeito de crítica de costumes. Recorrendo à memória cronológica, conta-se, de forma literária, situações e acontecimentos históricos e descrevem-se tradições, indumentárias, locais, numa tentativa de fidelidade histórica, muitas vezes conseguida por notas introduzidas pelo autor.

É um romance histórico no sentido em que a acção se desenrola em tempos pretéritos, mais precisamente no período das invasões árabes e da reconquista cristã a partir da actual Astúrias, que abre lugar ao nascimento das nações medievais modernas. As técnicas narrativas usadas, a história de amor proibido pela intransigência impositiva do sacerdócio, os acontecimentos envoltos em ficções e em algumas distorções historiográficas (como o caso de Pelágio), as paisagens lúgubres, as horas nocturnas e/ou sombrias, as personagens – das quais se destacam a heroína passiva ou mulher-anjo

do Romantismo, e o herói que luta contra a dialéctica do celibato e do amor, procurando refúgio na solidão -, a pátria traída por nobres e clérigos godos que sucumbem à ganância do poder, confere-lhe todas as características românticas inerentes à forma literária romance. Herculano refere de maneira bem clara esta mescla de ficção e História. Vejamos:

Nas mil tradições diversas, quer antigas, quer inventadas em tempos mais modernos, sobre o modo como se constituiu a monarquia das Astúrias procurei cingir-me, ao menos no desenho geral, ao que passa por mais proximamente histórico (...) Deste modo, sendo hoje dificultoso separar, em relação àquelas eras, o histórico do fabuloso, aproveitei de um e de outro o que me pareceu mais apropriado ao meu fim (Herculano, 2011: 217).

Os capítulos IV, V, VI e VII são marcados por uma forte pulsão poética reflexiva, assumidamente individualizada, que espelha, através de elegias e de uma certa liberdade formal, e de condensação discursiva, questões morais, filosóficas, existenciais e políticas com recurso, por vezes, a metáforas pouco claras, a imagens, personificações e paralelismos anafóricos e estruturantes – “Era por uma destas noites vagarosas de Inverno (...) Era a Hora em que o homem está recolhido (...) Quando a larga e curta espada de dois gumes se convertera em foice (...) Quando as trevas eram mais cerradas e profundas” (Herculano, 2011: 26-28). As descrições utilizadas e a linguagem elevada, mais caras à expressão do lirismo, estão carregadas de subjectivismo e servem para traduzir os sentimentos e sensações, neste caso de desespero, de revolta e de indignação perante a realidade social, de frustração, de lamento, que culminam numa visão profética. A musicalidade e o ritmo tão próprio das composições poéticas está também presente, mediante a utilização de expressões anafóricas e pela alternância de sons vocálicos com sons consonânticos, ora veiculando um adormecimento dos sentimentos do eu lírico através de um ritmo lento, cadente e arrastado, ora apressado por um ritmo acelerado onde a emoção transborda. É um convite à contemplação poética.

Quanto à sua estrutura, o romance está dividido em capítulos e enumerado em algarismos romanos, tendo todos um título esclarecedor que remete para o seu conteúdo, sempre acompanhados por citações elucidativas que sintetizam o assunto do capítulo. No capítulo I – Os Visigodos – a citação indicia o passado heróico dos povos godos e a sua ocupação da Península Ibérica e de parte da Gália, em contraste com “vício e degeneração” (Herculano, 2011: 12) dos contemporâneos de Eurico. O escritor pinta a sociedade visigótica desde os seus tempos áureos ao seu declínio originado pela

corrupção dos costumes e pela ambição e soberba, aliada à traição de alguns godos, factos que conduziram este império à ocupação muçulmana.

O dístico e a citação do capítulo II anunciam a introdução do herói, Eurico, com a descrição das suas origens, gardingo da corte de Vitiza, outrora famoso cavaleiro destroçado por um amor impossível, proibido por Fávila, pai de Pelágio e Hermengarda, sua amada. Eurico despoja-se dos seus bens materiais e procura no seio do clero, no amor ao seu semelhante, na comunhão com a natureza, na solidão da pobre Carteia, sua paróquia, o refúgio e tranquilidade para a sua alma devastada. A demanda da solidão e do isolamento são *topos* muito característicos do Romantismo. Todavia, o protagonista não encontra nessa nova vida a paz desejada. Aparece, também, a comparação entre o passado florescente da Carteia com o seu actual estado miserável.

Eurico surge nesta obra como cavaleiro, membro do clero e como poeta; é no capítulo III que esta última característica desponta. A sua alma dilacerada e o seu espírito de poeta condu-lo a amparar-se no isolamento, na natureza, em horas consecutivas de errância nocturna pelas paisagens do Calpe, facto que leva a uma desconfiança por parte dos seus paroquianos. É nesta espécie de exílio que dá expressão à sua veia poética, compondo hinos e salmos e pensando com amargura sobre a ruína da sua pátria e sobre a desventura amorosa. O autor apresenta-nos a sua bondade, solidariedade e fraternidade que, após hesitações, passa a ser reconhecida por grande parte da população. São todas essas amarguras que o dirigem para a criação poética – “O carácter de poeta tornou-o ainda mais respeitável. A poesia, dedicada (...) às solenidades da Igreja, santificava a arte e aumentava a veneração pública” (Herculano, 2011: 21). Retomando as ideias de Schlegel, o autor oferece-nos a visão de um ser superior, uma mistura de contador de histórias com profeta, apenas acessível aos que sabem ver com o coração.

É no canto VII que Eurico tem uma pressentimento, fruto da Providência, a visão profética da invasão muçulmana das terras godas, que acontece quase como um castigo pela degradação existente na sua pátria – “Quem sabe se aos árabes foi confiado o castigo desta nação corrupta?” (Herculano, 2011: 48). Destacamos aqui o valor expressivo do advérbio “subitamente” que inicia a descrição do sonho, Eurico vê na tempestade a aproximação das forças islâmicas e o embate destas com as ostes visigóticas. Em conformidade com o Romantismo, a natureza torna-se tão negra como o episódio bélico e a destruição que se avizinha.

Dos capítulos IV a VII, o autor, pela voz poetizada do protagonista, apresenta-nos a dor de Eurico, a sua alma, e entrelaça juízos e conceitos. Evoca recordações, lembra as acções gloriosas do passado, o lamento de não haver no futuro quem possa contar os feitos do seu povo contemporâneo pelo facto de estes já não existirem e a descrença no presente. É também pela voz de Eurico que Herculano enfatiza a relevância e função dos poetas

É o ter entrado na existência com um coração que transborda de amor sincero e puro por tudo quanto o rodeia (...) É ter dado às palavras – virtude, amor pátrio e glória – uma significação profunda e, depois de haver buscado por anos a realidade delas neste mundo, só encontrar aí hipocrisia, egoísmo e infâmia (...). É o perceber à custa de amarguras que o existir é padecer (...) É este o acordar do poeta (Herculano, 2011: 30-31).

No capítulo V, o autor denuncia, através de comparações, metáfora e imagens, pondo em contraste o passado visigodo com o presente de Eurico, a falsa prática da religião. Exorta os valores correctos dos godos antigos e tece louvores a Cristo. No capítulo seguinte, assistimos a uma breve letargia da amargura e a alguns momentos de paz, acompanhada pela descrição de aspectos serenos da natureza primaveril. Pela primeira vez, Eurico refere-se a Hermengarda e à dor que esta lhe causou e, interpelando-a, em jeito de declaração de amor, lamenta o facto de esta não ter lutado pelo seu amor eterno – “Tu, Hermengarda, recordas-te?! Mentira!... Crês que morri, ou porventura nem isso crês; porque para creres era preciso lembrares-te, e nem uma só vez te lembrarás de mim!” (Herculano, 2011: 42). Eurico lastima-se por não ter conseguido apagar Hermengarda do seu coração e apela a Deus que a faça esquecer – “Que mal te fiz eu, oh meu Deus, para não me deixares cá dentro mais que uma ideia risonha, mais que um desejo capaz de encher o abismo da minha desventura?” (Herculano, 2011: 43).

Voltando à visão profética de Eurico, e já no capítulo VIII, a troca de missivas entre o protagonista e Teodomiro, duque de Córdova, revela um novo tema da obra: o amor pela pátria - “O único afecto eterno que, talvez, resta a este coração depurado pelo fogo da desdita, o amor da pátria, sentimento confuso e indefinido, mas indelével” (Herculano, 2011: 52). Na primeira epístola, Eurico recorda a amizade entre os dois, o amor por Hermengarda e os acontecimentos que levaram à separação. Confessa que se tornou presbítero em Carteia e alerta-o para a invasão árabe que promete fazer de Espanha o cemitério dos godos, e para a traição de Juliano e do bispo Opas que se uniram aos invasores. É uma carta que incentiva Teodomiro, seu velho amigo, a reunir esforços para lutar contra o exército islâmico.

Nos capítulos IX a XIX emerge a descrição das várias batalhas, das intrigas políticas, dos actos de traição e do relato dos factos históricos. Eurico, sob a indumentária do Cavaleiro Negro, entra em acção e luta ao lado de Teodomiro e de Pelágio, irmão de Hermengarda, duque de Cantábria após a morte de Fávila, encorajando as descrentes tropas godas. É curioso referir que os exércitos medievais só a partir do século X é que passaram a integrar nas suas ostes a cavalaria, pelo que deduzimos tratar-se de uma ficcionalização do autor, uma idealização da figura de cavaleiro tão cara ao espírito romântico. Esta idealização é expressa de forma mais convincente mediante o uso do discurso literário do que do relato puramente histórico.

Surge também a decepção de Eurico em relação a Teodomiro, que se submeteu, através de um pacto de paz, à nova ordem sarracena. Eurico une-se a Pelágio, cuja existência histórica é posterior à reconquista cristã, pela que se cuida ser mais uma efabulação do autor.

Pelágio representa os valores do patriotismo não se vergando aos muçulmanos. Instaura um novo país a partir das grutas e das montanhas das Astúrias, assente num poder legitimado pelo povo, com o qual luta. Pelágio e os seus companheiros concebem e regem-se pelos primitivos ideais cristãos, fazendo germinar uma concepção de religião que deve servir toda a comunidade e não apenas os mais favorecidos. Está aqui patente a ideia do Terceiro Estado defendida por Herculano, na esteira de Thierry e Guizot, a noção de descentralização do poder que deve erguer-se pela força do povo, de modo a criar uma nação mais equilibrada nas suas relações sociais e de poder. Covadonga e as montanhas asturianas e o espírito incorruptível destes guerreiros convergem para o gosto romântico oitocentista e simbolizam o início ou nascimento dos novos estados modernos ibéricos, incluindo Portugal, em consonância com os postulados liberais e com a imagem de municipalismo defendida por Herculano para Portugal.

Este equilíbrio de poder é também defendido para a Igreja. Herculano não rejeita a importância do clero, deseja apenas a sua reconfiguração que consiste no abandono da luxúria e da riqueza, na adopção de uma postura mais aberta e democrática, com base na via parlamentar através da recuperação dos conselhos, e no seguimento da caridade e fraternidade versada no Evangelho. Este era também o único caminho pelo qual a Igreja poderia conduzir sem vícios o seu rebanho e salvá-lo da corrupção material. Herculano realça esta noção no início do romance

O clero espanhol, incomparavelmente o mais alumiado da Europa naquelas eras tenebrosas (...) procurou nas severas leis dos concílios, que eram ao mesmo tempo

verdadeiros parlamentos políticos, reter a nação que se despenhava. A podridão tinha chegado ao âmago da árvore, e ela devia secar. O próprio clero se corrompeu por fim. O vício e a degeneração corriam soltamente, rota a última barreira (Herculano, 2011: 12).

Regressando a Eurico, é o Cavaleiro Negro que resgata Hermengarda do reduto do invasor, sequestrada pelos muçulmanos no Mosteiro da Virgem Dolorosa. A heroína é transportada pelos braços de Eurico para a segurança do abrigo de Covadonga. É no capítulo XVIII, num cenário típico do Romantismo, tendo a natureza e a noite como espelho dos estados de alma de Eurico, que Hermengarda confessa o seu amor, ignorando a presença e a condição de presbítero de Eurico - “Meu pai, meu pai! Perdoe-te o céu o orgulho com que repeliste o gardingo... Perdoe-te o céu o haveres-me obrigado a sacrificar aos pés desse orgulho o sentimento de amor que se alevantara neste coração” (Herculano, 2011: 13). Perante a declaração de Hermengarda, Eurico entusiasma-se, enche-se de esperança, mas pouco depois a tensão eleva-se ainda mais, dado que o gardingo recupera a sua condição de sacerdote e rejeita a mulher-anjo que perante a revelação desmaia. Entretanto, amanhece; Eurico beija a mão de Hermengarda e despede-se, o seu destino estava traçado, as imposições do celibato sobrepõem-se ao amor.

A confissão de Hermengarda vem somente acelerar um destino que já se pressentia e constitui também um “contentamento descontente”, um lenitivo para a alma do gardingo que conhece, assim, o amor correspondido. Porém, este amor impossível leva-o a não pecar mais e a procurar na luta contra os árabes a morte como redenção - “Meus Deus! Meu Deus! Possa o sangue do mártir remir o crime do presbítero” (Herculano, 2011: 205).

Através deste amor não concretizável, o autor põe em causa o celibato, constituindo este, por força do autoritarismo eclesiástico, uma acção contra-natura. A morte do herói e o enlouquecimento de Hermengarda, a mulher-anjo, são motivos comuns aos desfechos das histórias típicas do período romântico. Contudo, pensamos que Herculano busca aqui elencar o despotismo das regras sacerdotais do celibato que leva a uma total desumanização do indivíduo. A ética cristã e as suas normas rígidas acabam por se destacar mais pelo sofrimento que causam ao protagonista e que impedem interacções sociais passíveis de conduzir à felicidade.

Parece-nos também que o escritor quis sublimar outro grande amor de Eurico, o amor pela pátria. É por esta que ele morre, é por esta que o Cavaleiro Negro mata os

traidores Opas e Juliano, sendo curioso que a sua existência termina na primeira batalha ganha pelos godos, em Cangas de Oniz. Os montes asturianos representam a resistência, o início da Reconquista Cristã e o embrião das nações modernas da Península Ibérica. O estratega da batalha foi Pelágio, símbolo da nova ordem entre os visigóticos, mais equitativa e democrática, como o autor defendia para o seu país. A mesma tendência é seguida pelo clero de Covadonga que se liberta da opulência para se rever nos predicados da Evangelho em comunhão com o povo.

Ao retratar a investida árabe e a reacção goda, num momento de crise caracterizado por quebra de valores e de traições, Herculano escolhe uma temática romântica, cria uma história que resulta da fusão entre a ficção e a historiografia para, numa missão didáctica e pedagógica, responsabilizar o homem pelas suas acções e apontar caminhos. Incentiva os seus contemporâneos a inspirarem-se nos feitos heróicos e nos valores éticos e morais da ancestral nobreza visigótica e no carácter de Eurico, Pelágio e seus correligionários.

3. CONCLUSÃO

Com este trabalho procurámos explicitar e reflectir sobre experiências profissionais da nossa carreira até ao presente. Esta reflexão, que consistiu naquilo a que as Ciências da Educação denominam de autobiografia narrativa, foi deveras relevante para compreendermos a nossa acção no passado e a edificação do perfil de docente, através da prática pedagógica e da relação com os outros actores do processo educativo – alunos, encarregados de educação, colegas de profissão e estruturas supervisivas e de liderança das escolas, entre outros. Como seria natural, nesta actividade procedemos à análise da figura do professor e do cidadão, transmitindo as suas expectativas, ansiedades, vitórias, angústias, conflitos e emoções, já que é através deste conjunto de circunstâncias e de situações que se consegue conhecer a pessoa e a sua forma singular de estar na profissão e de resolver os acontecimentos difíceis ou imprevistos.

Assumindo o papel de historiador, fizemos uso da memória e das fontes documentais que tínhamos ao nosso dispor, isto é, planificações anuais, planos de aula, fichas de trabalho, testes de avaliação, entre outras, que guardámos ao longo dos anos, em dossiês, uma vez que acreditamos que ser professor não é reproduzir o material e estratégias usadas em anos anteriores, pois cada aluno e cada turma são “objectos” ímpares. Ao apelarmos à memória, subordinámo-nos a nossa auto-observação num plano genealógico, num projecto de recuperação do eu que nos conduz a uma visão sobre si próprio, em tempos e espaços distintos, em culturas e formas de estar díspares que, necessariamente, leva o narrador a um processo de auto-reflexão e de partilha com os outros. Tratou-se de uma cogitação retrospectiva capaz de mobilizar conhecimentos e de melhorar as práticas para o presente e para o futuro, logo, é também um olhar prospectivo.

Esta revisitação do passado, não descurando o sujeito como pessoa, assentou, sobremaneira, em duas vertentes – num plano pedagógico/didáctico e na vertente literária, linguística e cultural.

Numa perspectiva hermenêutica, assente nas experiências pessoais e na subjectividade a que as mesmas possam veicular, descobrimos que, uma vez que nunca tínhamos pensado de forma consistente a nossa prática pedagógica à luz das teorias de aprendizagem, adoptámos, no início da carreira, uma óptica tradicionalista de ensino, isto é, uma postura instrucionista. Com o decorrer dos anos, fruto de reflexão, de diálogo com os pares e do investimento em formação, tentámos privilegiar o aluno

como interveniente activo no contexto de sala de aula, numa aproximação às correntes construtivistas da aprendizagem. A experiência como formador e os benefícios que daí emergiram pelo contacto com outros colegas, e pela investigação realizada, também contribuíram para esta nova abordagem.

A escrita autobiográfica realizada possibilitou-nos ainda um diálogo com os autores (Camões, Pessoa, Sophia de Mello Breyner e Andresen, Vinícius de Moraes, Trindade Coelho, Manuel Lopes, Germano de Almeida, Jorge Amado, Gil Vicente, entre outros) e com as obras literárias que abordámos ao longo dos tempos. Permitiu-nos escrever a nossa história profissional à luz do contexto e da época em que vivemos essas experiências literárias e de ensino e, ao mesmo tempo, fruto do anacronismo e da investigação feita, estudámos novas facetas desses mesmo escritores e textos, gerando, assim, aprendizagem, conhecimento e enriquecimento profissional e cultural. Procurámos valorizar a Literatura como forma de desenvolvimento intelectual e cultural, sendo o professor o mediador entre os alunos e o texto literário, através de métodos didácticos variados, que possibilitam aos estudantes conhecer o seu legado literário do universo da língua portuguesa. O conhecimento literário e linguístico dá aos discentes a oportunidade de exercerem com mais vigor a sua cidadania e a ampliação dos seus horizontes e da sua autonomia.

Enfatizámos a relevância da literatura e do seu lado prazeroso. Para que os alunos sintam prazer estético e fruição nos textos literários, é necessário que o professor seja capaz de lhes transmitir a emoção dos livros e de lhes fazer sentir o lado afectivo das palavras, através da sonoridade, do ritmo e dos recursos expressivos. As obras literárias, quer sejam narrativas, poemas ou textos dramáticos, têm o condão de estimular a imaginação, a fantasia, a curiosidade, o espírito crítico e a faculdade de jogar com a linguagem, conduzindo os alunos a adquirir novo léxico e a converter as palavras em ideias, em sentimentos e em aprendizagem. Mais do que ensinar técnicas de leitura e de escrita, é preciso educar os discentes para a escrita e para a leitura.

Na segunda parte do trabalho, focalizámos a nossa atenção no romance histórico. Todavia, foi necessário abordar a questão dos géneros e dos modos literários, de forma a posicionar o romance e o romance histórico.

A teoria literária distingue vários campos mediante os quais se ensaia uma tentativa de classificar as diversas obras literárias, tendo sempre em conta que a divisão tipológica não é estanque, pois as fronteiras que separam as diferentes formas textuais

não são consensuais, nem rígidas. Cada grupo tende a assumir características próprias e diferenciadoras com respeito a cada um deles. Podemos concluir que cada género é o produto de um processo específico de expressão literária, estando subjacente uma ou várias funções de linguagem. É relevante salientar que as obras também se podem classificar sob diferentes variáveis ou métodos, facto que conlui para tornar difícil a tipificação dos textos.

Modo e género literário são, com frequência, apresentados com o mesmo conteúdo semântico, por outro lado, aparecem com sentidos diferentes, assumindo classificações que adoptam critérios díspares para a sua nomenclatura e divisão. A crítica literária contemporânea atribui à ordenação em géneros situações históricas, sociais, ideológicas, éticas, estéticas, temáticas, formais, pragmáticas e semióticas. A tipificação em modos literários exige um carácter universal, não estando sujeita à invariância e a classes históricas, pelo que certos críticos apontam esta divisão como fechada e pouco permeável ao surgimento de novas categorias textuais.

Inerente ao romance histórico está a questão entre História e Literatura. Estes dois domínios do saber constituem factores dinâmicos e indeléveis que contribuem para a construção social de um povo, demarcando rasgos característicos que auxiliaram, ao longo dos tempos, a edificação do sentido de nação e de cultura própria. Desta forma, conformam práticas discursivas que originam sensibilidades e expectativas, indicando diferentes caminhos e opções para o conhecimento pretérito. A História como ciência utiliza técnicas e recursos que buscam reconstruir o passado, numa metodologia assente na procura da verdade, cujo resultado é a produção de textos que representam uma experiência social e política, dotados de poder de síntese e de generalização, que não permitem o detalhe e a frequência da expressão do eu. O historiador indaga o testemunho vivo de uma sociedade, a exteriorização das suas crenças e mentalidades, por outro lado, o literato, apesar de buscar a verosimilhança, pode tomar partido com mais liberdade de uma ou de outra situação, por intermédio da voz do narrador ou das suas personagens.

Através das fontes documentais, o historiador é submetido ao que aconteceu num determinado período, enquanto que o escritor tem mais espaço para se mover através do tempo à sua vontade, como acontece em *Eurico, o Presbítero*, sem se esquecer de sugerir o que é histórico e o que é ficcional. A Literatura também pode arrogar para si a representação do mundo, mas tem a benevolência, pelo uso da ficção, de dar voz à

experiência humana, e do social desde uma perspectiva mais ampla, polifónica, de imaginação da expressão do vivido.

O romance histórico espelha os pontos de contacto e as diferenças entre História e Literatura, sendo reconhecido com uma tipologia de carácter híbrido. De forma genérica, podemos afirmar que o autor busca no romance histórico um regresso ao passado, sobretudo aos feitos históricos que sirvam como inspiração para o seu presente. Recorre, baseando-se em fontes documentais, à descrição dos usos, costumes, experiências individuais, sociais e políticas de uma determinada época pretérita que o leitor possa identificar, enfatizando, através da ficção, os elementos que melhor pretende transmitir ao grande público.

O século XIX é conotado com a era do romance histórico, cujo nascimento acontece num período de enormes convulsões sociais e políticas. Na Europa, a necessidade de afirmação das nacionalidades e da identidade cultural e sócio – política de vários povos exige a criação de elementos que auxiliem a asserção do patriotismo e do sentimento de nação. Os romancistas oitocentistas passam a ter um papel pertinente nessa edificação, produzindo obras que veiculam uma grande preocupação pelo passado, mormente aquele que exalta os valores da nacionalidade. Buscam inspiração nos acontecimentos e personagens medievais para os recriarem com efabulação, descrevendo com minúcia os contextos e costumes históricos grandiloquos para fazer passar a mensagem de identidade, pertença, patriotismo e de regeneração dos valores éticos e morais que podem conduzir ao equilíbrio entre os seres humanos.

Em Portugal, seguindo os postulados de Walter Scott e de outros autores estrangeiros, foi Alexandre Herculano o grande impulsionador deste subgénero. Inserido na estética romântica, Herculano acredita na função didáctica e pedagógica do romance histórico para transmitir à sociedade portuguesa do século XIX, através da veracidade histórica possível de feitos notáveis medievos e da recriação ficcional, uma forma de religiosidade menos opulenta, mais equilibrada e caridosa e uma organização social mais justa e democrática. Herculano via também no romance histórico a oportunidade de expressar os valores de patriotismo assentes nos exemplos da fundação do país para elevar a moral, a ética e a fraternidade. *Eurico, o Presbítero* é um dos veículos que traduzem todas estas preocupações de Herculano.

Através da alma dilacerada de Eurico, denuncia-se a impossibilidade do amor pelo poder aniquilante do celibato que constitui um atentado à natureza humana, e que castra,

de forma dolorosa, a liberdade do Homem. Esta imposição não encontra legitimidade na refundação do catolicismo evangélico defendido por Herculano, forma mais profícua de valorização do eu e de caridade, nem na filosofia romântica. *Eurico, o Presbítero* é também um romance doutrinário que reflecte o historicismo do escritor, vertido na educação dos leitores para a assunção de uma nação de matriz liberal moderada que se quer votada ao equilíbrio e à justiça social. Eurico-personagem e Alexandre Herculano compatibilizam-se e completam-se, ambos exaltam o patriotismo e tentam salvar a sua nação, o primeiro pela força da espada, o segundo por intermédio da palavra na tentativa de instruir Portugal.

O interesse pelo romance histórico não terminou no período romântico, continua a exercer fascínio no seio de escritores e público durante todo o século XX e XXI. Autores como João Aguiar, Herberto Helder, Agustina Bessa Luís, Mário de Carvalho, José Saramago, entre outros, revelam uma visão mais crítica, multifacetada e desmistificada das épocas passadas, desmontando, com frequência, o que a Historiografia grafou como institucional ou inquestionável. A nova metaficção pós-moderna arroga um discurso mais subjectivo, um diálogo reflexivo entre Literatura e História, com recurso à polifonia e inovações estilísticas e literárias.

O nosso trabalho constitui uma ínfima contribuição para a reflexão sobre a Literatura e, mais especificamente, sobre o romance histórico. Porém, está no nosso horizonte o desafio e o tratamento destas temáticas num estudo mais aprofundado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas impressas

ABRAHAM, Ada. *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF. 1984.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 8.^a ed. Coimbra: Almedina. 2007.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta. 1990.

ALARCÃO, Maria Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Brasil: Cortez. 2003.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Histórias da Terra e do Mar*. 10.^a ed. Lisboa: Texto Editora. 1995.

ARISTÓTELES. *Poética*. 4.^a ed. (Tradução, Prefácio, Introdução, Comentários e Apêndices de Eudoro de Sousa). Lisboa: IN-CM / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. 1994.

AZEVEDO, Fernando José de. “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”. In G. Carvalho, N. Lima, L. V. Freitas, P. Palhares & F. Azevedo (Org.), *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*, pp. 125-132. Braga: Universidade do Minho. 2003.

AZEVEDO, Fernando José de. *Literatura Infantil e Leitores. Das Teorias às Práticas*. 2.^a ed. Braga: Instituto de Estudos da Criança. 2014.

BAKHTIN, Mikhaïl. *Esthétique et théorie du roman*. (Tradução de Daria Olivier). Paris: Gallimard. 1978.

BARREIROS, António José. *História da Literatura Portuguesa*. Vol. 1, 14.^a ed.

Braga: Editora Pax. 1992.

BARROS, Kellen Dias de. *Sermões vieirianos: uma ferramenta teológico-cristã*. XI Congresso Internacional da ABRALIC. São Paulo, Brasil: USP. 2008.

BEIRANTE, Cândido Baptista. “Alexandre Herculano: uma perspectiva pragmática e nacionalista da História”. In *Alexandre Herculano. Liberalismo e Romantismo. Actas do Colóquio*, pp. 19-29. Santarém: Escola Superior de Educação. 1999.

BOURDEAU, Jean Luc. *Le théâtre à l'école, un levier de réussite pour tous*. Marselha : Académie Aix-Marseille. 2012.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora. 2014.

CANTERO, Joana Lloret. “Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas con técnicas dramáticas”. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 39, pp. 108-120. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÓ. 2005.

COELHO, Jacinto do Prado. “Romantismo”. In *Dicionário de Literatura*, [Dir. Jacinto do Prado Coelho], Vol. III, Porto: Mário Figueirinhas Editor. 1997.

COELHO, Jacinto do Prado. *A Poesia de Teixeira de Pascoaes (seguido de) A Educação do Sentimento Poético*. Porto: Lello Editores. 1999.

COELHO, Maria da Conceição. *Apontamentos Europa América explicam O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá de Jorge Amado*. Mem Martins: Publicações Europa América - Editora Tito Lyon de Castro. 2001

CORTÉS, Marta Haro. “La teatralidad en los villancicos pastoriles de Juan del Encina”. Em *Cuadernos de Filología. Anejo L*, pp. 191-204. Valência, Espanha: Editora da Universidade de Valência. 2002.

COSTA, Isabel Alves. *O Desejo de Teatro – O Instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

DELILLE, Maria Manuela. “Ficção e História: o episódio de Inês de Castro num romance português e num drama alemão contemporâneos”. In F. Marinho (Org.), *Literatura e História – Actas do Colóquio Internacional*. Vol. I, pp. 189-199. Porto: Faculdade de Letras do Porto.. 2004.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, S. A. 2006.

ESTRELA, Maria Teresa. “A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática”. In N. Ferreira (Org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*, pp. 43-63. São Paulo, Brasil: Cortez. 2003.

FERREIRA, Vergílio. “A Estrela”, *Contos*. 9.^a ed. Lisboa: Bertrand. 1999.

FILLOLA, Antonio Mendoza. “L’education littéraire et l’approche intertextuelle”. In *Intercompreensão*, 15. Chamusca : Edições Cosmos / Escola Superior de Educação de Santarém. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática docente*. Mangualde: Edições Pedagogo. 2012.

HERCULANO, Alexandre. *Eurico, o Presbítero*. Estarreja: Mel Editores. 2011.

HUBERMAN, Michael. *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé. 1989.

HUBERMAN, Michael. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora. 2000.

KELCHTERMANS, Geert. “O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores”. In M. A. Flores, & A. M. Simões, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, pp. 61-98. Mangualde: Edições Pedagogo. 2009.

LEITE, Ana Mafalda. “Recensão crítica a O testamento do Sr. Napumoceno de Araújo, de Germano de Almeida”. In *Revista Colóquio/Letras.*, n.º 13, pp. 254-255. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1994.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta. 1995.

LOURENÇO, Eduardo. “Mito e obsessão na obra de Vergílio Ferreira”. In H. Godinho, *Estudos sobre Vergílio Ferreira*. pp. 381-338, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 1982.

LUKÁCS, György. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. (Tradução de José Marcos Mariani de Macedo). São Paulo, Brasil: Duas Cidades, Editora 34. 2000.

MAGALHÃES, Justino. “Memória activa e transformação social – a educação na construção histórica da escola básica portuguesa”. In *Cadernos de História da Educação*, n.º. 4, pp. 93-101 Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa. 2005.

MARINHO, Maria de Fátima. *O Romance Histórico em Portugal*. Porto: Campo das Letras – Editores S.A. 1999.

MARINHO, Maria de Fátima. “Inventar o Passado (O romance histórico da pós-modernidade)”. In M. A. Ferreira (Coord.). *Derivas 2006 (Conferências do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro)*, pp. 9-30. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2006.

MARTEL, Angéline. “L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication”. In *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, nº 8, pp. 121-138. Santarém: Escola Superior de Educação. 2008.

MATTOSO, José. *O Essencial sobre a formação da nacionalidade*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda. 2007.

MELLO, Cristina. *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina. 1998.

MENÉRES, Maria Alberta. *À Beira do Lago dos Encantos*. 2.^a ed. Porto: Edições ASA. 1996.

MOURÃO, José Augusto. “A homilia como género literário – Mestre Eckhart e a palavra nova”. In *Didaskalia. Revista da Faculdade de Teologia de Lisboa*, vol. 40, pp. 77-91. Lisboa: Faculdade de Teologia de Lisboa. 2010.

NÓVOA, António Sampaio da. *Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Publicações D. Quixote. 1995.

NUNES DA SILVA, Paulo. “Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?”. In *Literatura e gramática: um diálogo infinito, Actas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português. 2015.

OGNO, Lia. “As Viagens d’ Os Lusíadas e os Caminhos da Heroicidade”. In *Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas*, XIV, pp. 317-327. Porto: Universidade do Porto. 1997.

PEREIRA, Armando de Sousa. “Motivos bíblicos na historiografia de Santa Cruz de Coimbra nos finais do século XII”. In *A Historiografia Religiosa Medieval Hoje: temas e problemas - Lusitânia Sacra – Revista do Centro de Estudos de História Religiosa*, 2.^a

série. Lisboa: Centro de Estudos da História Religiosa – Universidade Católica Portuguesa. 2002.

PIRES, Maria Lucília. *Xadrez de Palavras*. Chamusca: Edições Cosmo. 1996.

PONS, Maria Cristina. *Memorias del olvido. Del Paso, García Márquez, Saer y la novela histórica de fines del siglo XX*. Cidade do México, México: Siglo XXI. 1996.

PRIETO, Célia Fernández. “El anacronismo: formas y funciones”. Em F. Marinho (org.), *Literatura e História – Actas do Colóquio Internacional*, Vol. I, pp. 247-257. Porto: Faculdade de Letras do Porto. 2004.

RAPOSO, Alexandrina e LEAL, Susana Mira. “Políticas e processos de formação contínua em contexto: o caso do programa Nacional de ensino do português (PNEP)”. Em C. Leite [et al.], (Orgs.) – *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro*, pp. 2728-2738. Porto, Portugal. Braga: CIED. 2010.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. 2.^a ed. Coimbra: Livraria Almedina. 2001.

RODRIGUES, Isabel Cristina. Vergílio Ferreira ou a negação do conto. Em M. Saraiva de Jesus (Coord.), *I Ciclo de Conferências sobre a Narrativa Breve*, pp. 141–148. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão curricular – fundamentos e prática*. Lisboa: Ministério da Educação. 1999.

SANTOS, Clara Maria. “Impressões de leitura: o poema do mar de Jorge Barbosa”. Em *Polissema - Revista de Letras do ISCAP*, n.º 5. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. 2005.

SARAIVA, António José. *Iniciação na Literatura Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

SARAIVA, António José e LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa, corrigida e actualizada*. 11.^a ed. Porto: Porto Editora. 1979.

SARAMAGO, José. “História e ficção”. In C. Reis (Org.), *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Porto Alegre – Brasil: EDIPUCRS. 2003.

SEIXO, Maria Alzira. *Discursos do texto*. Lisboa: Bertrand. 1977.

SEIXO, Maria Alzira. *A palavra do romance, ensaios de genologia e análise*. Lisboa: Livros Horizonte. 1986.

SILVA, Celina. “Leituras intermitentes e releituras circunstanciais”. In *Revista de Letras*, Série II, n.º 11, pp 219-234. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Letras, Artes e Comunicação, Centro de Estudos em Letras. 2012.

SILVA, Maria Alda Soares. *A Leitura como Viagem – Uma abordagem de Os Lusíadas*. Lisboa: Editorial Presença. 1989.

SOUZA, Elizeu. “O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores”. In M. H. Abrahão (Org.), *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria*, pp. 135-147. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.

SOVERAL, Eduardo Abranches. “Sobre as posições filosóficas, religiosas e políticas de Alexandre Herculano”. Em *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, n.º 19, 2.^a série, pp. 5-19. Porto: Faculdade de Letras das Universidade do Porto. 2002.

TODOROV, Tzvetan. *Os Géneros do Discurso*. (Tradução de Ana Mafalda Leite). Lisboa: Edições 70. 1978.

TOMACHEVSKI, Boris. *Teoría de la literatura*. (Tradução de Marcial Suárez). Madrid: Akal. 1982.

URBANO, Carlota Maria Lopes. “O Padre António Vieira e a Companhia de Jesus”. Em *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, Ano VII, n. 13/14, pp. 43-55. Lisboa: Universidade Lusófona. 2008.

Referências bibliográficas digitais

AGUIAR, João. “Romance histórico, ficção histórica”. In *Encontros «Portugal na Viragem do Século»*, Castelo Branco, 28 de Fevereiro de 1997. 1997, disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio27.htm>. (Consultado a 6 de Setembro de 2015).

AGUILAR, Ana Sofia. *A Influência Clássica na Obra Poética de Miguel Torga: o caso particular do Diário*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientada por Maria Cristina Pimentel. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 2010, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4247>. (Consultado a 7 de Junho de 2015).

ALVES, Carla Rosane e RASIA DA SILVA, Dânae. Clarissa: reflexões sobre a personagem feminina no contexto romanescos de Érico Veríssimo. In *Revista Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização em Ciências da Linguagem*, n.º 20, p. 10. São Carlos – SP, Brasil: Universidade Federal de São Carlos. 2012, disponível em http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/artigos/artigo_008.pdf. (Consultado a 13 de Maio de 2014).

BALLESTER, Josep. e IBARRA, Noelia. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. In *Revista OCNOS*, n.º 5, pp. 25-36. Valência, Espanha: Universidade de Valência. 2009 disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>. (Consultado a 27 de Abril de 2014).

BAPTISTA, Maria Luísa. *Vertentes da Insularidade na Novelística de Manuel Lopes*. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. 2007, disponível em <http://www.africanos.eu>. (Consultado A 27 DE Abril de 2014).

BASTOS, Glória. e VENCESLAU, Sofia. “A «Ponte das Palavras»: oralidade, tradição e renovação na obra de Maria Alberta Menéres”. In *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, 7, Saber Ouvir, Saber Falar*, pp. 2-7. Lisboa: Associação de Professores de Português. 2007, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1982/1/CongressoAPP.pdf>. (Consultado a 23 de Junho de 2014).

BOUCHER, Geneviève. *Histoire, Révolution et esthétique. Le temps et ses représentations dans le Tableau de Paris et le Nouveau Paris de Louis Sébastien Mercier*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Montréal, orientada por Benoît Melançon. 2009, disponível em <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3854>. (Consultado a 3 de Setembro de 2015).

CANCEL-SEPÚLVEDA, Mario. *¿Qué es Historiografía?* (conteúdo de blogue). 2013, disponível em <https://mariocancel.wordpress.com>. (Consultado a 25 de Agosto de 2015).

COUTO, Rosa Maria. “O Cavaleiro da Dinamarca de Sophia de Mello Breyner: uma proposta didáctica para o Ensino Básico”. In *Revista Máthesis*, 10, pp. 287-318. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Letras. 2001, disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8978/1/mathesis10_28_7.pdf. (Consultado a 13 de Maio de 2014)

CUNHA, Carlos. *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, orientada por Vítor Manuel de Aguiar e Silva. 2002, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22562>. (Consultado a 11 de Setembro de 2015).

DAVIS, Natalie Zemon. “Narrative as Knowing”. In *Yale Journal of Criticism* 5, n.º 2, p. 163. Baltimore, Estados Unidos da América: Johns Hopkins University Press. 1992, disponível em http://www.researchgate.net/journal/1080-6636_The_Yale_Journal_of_Criticism. (Consultado a 19 de Agosto de 2015).

ELLIS, Lindsay, GERE, Anne Ruggles e LAMBERTON, Jill. “Out Loud: The Common Language of Poetry”. In *The English Journal*, Vol. 93, N.º 1., pp. 44-49. Londres, Reino Unido: National Council of Teachers of English. 2010, disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3650569?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21104302683403> (Consultado a 1 de Setembro de 2014).

FERREIRA, Ana Carolina. “Gil Vicente, Trovador, Mestre das Palavras”. In *Cadernos do CNLF, Vol. XVI, N.º 04, t. 1 – Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012, disponível em http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/062.pdf. (Consultado a 12 de Dezembro de 2014).

FISCHER, Antenor. *A Literatura dramática do Rio Grande do Sul (de 1900 a 1950)*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada por Irmão Élvio Clemente. 2007, disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2143/1/387904.pdf>. (Consultado a 13 de Abril de 2014).

FREITAS, Elvira Gomes. *Representações sobre o ensino do português em Cabo Verde*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, orientada por Maria Helena Araújo Sá. 2008, disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1354/1/2009000350.pdf>. (Consultado a 25 de Maio de 2014).

FREITAS, Maria Luísa e SOLÉ, Maria Glória. “Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática”. In *Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto*.

Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. 2003, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4238>. (Consultado a 30 de Abril de 2015).

GOMES, Ana Maria Lange. “Do risível ao criticável: a construção do romance o Testamento do Senhor Napumoceno”. In *I Anais do Simpósio de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Assis, SP (Brasil): Editora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2012, disponível em http://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais_IV_SILALP/files/assets/common/downloads/publication.pdf. (Consultado a 27 de Abril de 2014).

GONÇALVES, José Alberto (2009). “Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão”. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2009, disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. (Consultado a 3 de Janeiro de 2014).

GOODSON, Ivor. “Questionando as reformas educativas. A contribuição dos métodos biográficos na educação”. Em *Pro-Posições*, v. 18, n. 2, pp. 17-37. Campinas, Brasil: UNICAMP – Faculdade de Educação. 2007, disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-goodsoni.pdf>. (Consultado a 9 de Janeiro de 2014).

GRIFFITHS, Tom. “The intriguing dance of history and fiction”. In *TEXT Special Issue 28: Fictional histories and historical fictions: Writing history in the twenty-first century*, Camilla Nelson e Christine de Matos (Org.). Camberra: Universidade Nacional da Austrália. 2015, disponível em <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue28/Griffiths.pdf>. (Consultado a 30 de Agosto de 2015).

GROCE, Eric e GROCE, Robin. “Teaching Young Adult Literature in the Secondary School”. In *Education Research and Perspectives*, Vol. 32, N.º I. Blue Ridge, Carolina do Norte, Estados Unidos da América: Appalachian State University Press. 2005, disponível em <http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP32->

[1_Groce-E.-and-Groce-R.-2005.-Authenticating-historical-fiction-.pdf](#). (Consultado a 27 de Agosto de 2015).

GUINEY, Martin. “L’enseignement général de la littérature aux États-Unis existe-t-il?”. In *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 61. (Em linha). 2012, disponível em <https://ries.revues.org/2705>. (Consultado a 22 de Junho de 2014).

GUMÉRY-EMERY, Claude. “Cadernos de Leituras – Literatura de Jorge Amado”. In *Companhia das Letras*, p. 73, São Paulo, Brasil: Editora Schwarcz. 2008, disponível em <http://www.jorgeamado.com.br/professores/professores01.pdf>. (Consultado a 20 de Abril de 2014).

HEILMAIR, Hans-Peter. “O português enquanto veículo da educação em Cabo Verde - Uma polivalência entre vantagem, entrave e desafio”. In *COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação*. Lisboa: CEA. 2001, disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2995>. (Consultado a 25 de Maio de 2014).

HERCULANO, Alexandre. “Opúsculos”, tomo V. In *The Project Gutenberg EBook of Opúsculos por Alexandre Herculano*. Biblioteca Nacional Digital. 2006, disponível em [http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Opusculos_por_alexandre_herculano_\(tomo_V\).pdf](http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Opusculos_por_alexandre_herculano_(tomo_V).pdf). (Consultado a 18 de Setembro de 2015).

HUMBOLDT, Wilhelm von. “On the Historians Task. History and Theory”. In *The Journal of American Education* (Versão Digital), (pp. 57-71). 2003, disponível em <https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/jbell/humboldt.pdf>. (Consultado a 4 de Setembro de 2015).

HUTCHEON, Linda. “Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History”. In P. O'Donnell e Robert Con Davis (Eds.). *Intertextuality and Contemporary American Fiction*, pp. 3-32. Baltimore, Estados Unidos da América: Johns Hopkins University Press. 1989, disponível em http://ieas.unideb.hu/admin/file_3553.pdf. (Consultado a 4 de Setembro de 2015).

IMBERNÓN, Francisco. “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica”. Em *Educator*, 30, pp.15-25. Barcelona, Espanha: Departament de Pedagogia Aplicada – Universitat Autònoma de Barcelona. 2002, disponível em <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>. (Consultado a 24 de Janeiro de 2014),

LACERDA, Iraci Judite. *Personagens engajadas em sociedade de classes: uma leitura comparativa entre O Tempo e o Vento, de Érico veríssimo, e Levantado do Chão, de José Saramago*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo, orientada por Benjamin Abdala Junior. 2007, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-18032008-140059/pt-br.php>. (Consultado a 2 de Setembro de 2015).

LANGNER, Alcenil Elias. “Repto dos Medos dos Portugueses”. In *Anais da 16.ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Pernambuco, Brasil: Unioeste/Marechal Cândido Rondon. 2013, disponível em http://s3.amazonaws.com/jell/trabalhos/arquivos/000/000/120/original/ARTIGO_-_JELL_-_Pessoa_e_Cam%C3%B5es_-_Repto.pdf?1373903213. (Consultado a 1 de Setembro de 2015).

LOPES, Ana Maria Costa. “Diferenças regionais e os seus reflexos na literatura”. Em *Percursos de Interculturalidade*, 3 (pp. 155-224). Lisboa: - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). 2008, disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/3_PI_Cap4.pdf. (Consultado a 2 de Setembro de 2015).

LOPES, Paula Cristina. *Gêneros literários e gêneros jornalísticos Uma revisão teórica de conceitos*. Covilhã: Editora da Universidade da Beira Interior. 2010, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-generos-lopes.pdf>. (Consultado a 14 de Agosto de 2015)

LOUREIRO, Adriano. “O Espaço-Tempo no conto de Miguel Torga”. Em *Anais do SILEL*. Vol. 2, n.º 2. Uberlândia, Brasil: EDUFU. 2011, disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1103.pdf.

(Consultado a 30 de Abril de 2014).

MADEIRA, Cláudia Maria. *O hibridismo nas artes performativas em Portugal*. Dissertação de doutoramento apresentada ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, orientada por Paulo Filipe Monteiro. 2007, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/322>. (Consultado a 23 de Agosto de 2014).

MATA INDURAIN, Carlos. “Brief Definition and Characterization of a Historical Novel”. In *Culturahistorica*. Pamplona, Espanha: Universidade de Navarra. 2009, disponível em http://www.culturahistorica.es/mata_indurain/historical_novel.pdf.

(Consultado a 25 de Agosto de 2015).

MIRANDA, Guilhermina. “Limites e possibilidades das TIC na Educação”. In *Sísifo, Revista de Educação*, 03, pp. 51-74. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2007, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=41>. (Consultado a 27 de Maio de 2014).

MONIZ, Ana Isabel. *O universo ficcional de Julien Gracq: Formas, Sentidos e Mecanismos do Imaginário*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira, orientada por Maria de Lourdes Câncio Martins. 2002, disponível em <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/293>. (Consultado a 28 de Agosto de 2015).

NIEDERAURER, Sílvia Helena. *Ao viés da história: política e alegoria no romance de Érico Veríssimo e Moacyr*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada por Maria Luíza Ritzel Remédios. 2007, disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=820. (Consultado a 13 de Abril de 2014).

PEREIRA, Leonardo de Atayde. *O Sentido da História para Alexandre Herculano: uma interpretação romântica (1830 – 1853)*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada por Lincoln Ferreira Secco. 2009, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10022010-154126/pt-br.php>. (Consultado a 18 de Setembro de 2015).

PILLET, Maud. *Le Sublime dans les contes et nouvelles de Mérimée, Barbey d'Aurevilly et Villiers de l'Isle-Adam*. Dissertação de doutoramento apresentada ao Departamento de Estudos Franceses da Universidade de Toronto, orientada por Roland Le Huenen. 2011, disponível em <http://www.uvic.ca/humanities/french/assets/docs/colloque-boreal/2008/Pillet.pdf>. (Consultado a 28 de Agosto de 2015).

SANTOS, Clementina Moreira. *O Lidador, entre a genealogia e o romance: glosas de um retrato ficcional*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, orientada por Paulo Alexandre Cardoso. 2010, disponível em <http://hdl.handle.net/10773/4047>. (Consultado a 3 de Setembro de 2015).

SEIXO, Maria Alzira (1985). “Recensão crítica a *Histórias da Terra e do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen”. In *Revista Colóquio/Letras. Recensões Críticas*, n.º 87, pp. 92-94. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1985, disponível em <http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=87&p=92&o=r>. (Consultado a 24 de Agosto de 2014).

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2.^a ed. São Paulo, Brasil: Editora Contexto. 2009, disponível em https://www.academia.edu/7674939/Dicionario_dos_conceitos_historicos. (Consultado a 30 de Agosto de 2015).

SOARES, Alexandra Paula. *Na linha do fogo: “A Cena do Ódio” (1915), de José de Almada Negreiros*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientada por Fátima Freitas Morna. 2010, disponível em

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4077/1/ulfl081239_tm.pdf. (Consultado a 24 de Agosto de 2014).

TRIPA, Rosa e CHAGAS, Isabel. “Project work in continuous teacher education on ICT”. In D. Benzie e D. Passey (Eds.). *Proceedings of conference on educational uses of information and communication technologies*, (pp. 302-302). Pequim, China: PHEI. 2000, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/Project%20work%20China.pdf>. (Consultado a 25 de Março de 2014).

WATT, Ian. *The Rise of the Novel*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press. 2010, disponível em <http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1423917663.8168Ian%20Watt%20Notes.pdf>. (Consultado a 29 de Agosto de 2015).

WENSVEEN, Jonathan. *Human Nature in Hobbes and Thucydides*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Carlton de Otava, orientada por Waller Newell. 2013, disponível em https://curve.carleton.ca/system/files/etd/531746aa-265a-45e0-9e46-7246253f17e9/etd_pdf/9b3abf1b2f0595779560cee42182245f/wensveen-humannatureinhobbesandthucydides.pdf. (Consultado a 30 de Agosto de 2015).