

A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DA HISTÓRIA

JOSÉ MATTOSO

Pareceu-me que a melhor maneira de iniciar as breves considerações, que aqui apresento, seria partir de uma passagem de Mircea Eliade que considero extremamente significativa pela maneira como resume, em poucas palavras, o fascínio dos homens de todas as civilizações pelo texto narrativo. Encontra-se em *A Provação do Labirinto*, um extenso diálogo de Mircea Eliade com Claude-Henri Rocquet publicado pela primeira vez em 1978, pouco depois de Eliade ter recebido o grau de doutor *honoris causa* pela Universidade da Sorbonne. O jornalista parte da seguinte questão:

«Mito, literatura: não é só do ponto de vista da história que V. aproxima estes termos. Pensando no seu trabalho de historiador das religiões, escreveu em Dezembro de 1960: "No fundo, o que tenho feito há mais de quinze anos não é totalmente estranho à literatura. Talvez as minhas investigações sejam consideradas um dia como uma tentativa para encontrar as fontes esquecidas da inspiração literária."»

Mircea responde:

«Sabe-se bem que a literatura, oral ou escrita, é filha da mitologia e que é herdeira das suas funções: contar as aventuras, contar o que se passou de *significativo* no mundo. Mas por que é tão importante saber o que se passa? Saber, por exemplo, o que aconteceu à marquesa que tomou chá às cinco horas?

Penso que toda a narração, mesmo a de um facto bastante comum, prolonga as grandes histórias contadas pelos mitos que explicam como este mundo veio à existência e por que é que a nossa existência é tal como a conhecemos hoje em dia. Penso que o interesse pela narração faz parte do nosso modo de estar no mundo. A narrativa responde à necessidade que temos de ouvir o que se passou, o que os homens fizeram, o que eles podem fazer: os riscos, as aventuras, as proações de todo o género. Não estamos aqui, neste mundo, como pedras imóveis, ou com as flores e os insectos, cuja via já está traçada à partida: somos seres de *aventura* [o texto sublinha esta palavra], e nunca o homem deixará de escutar histórias.»

O jornalista prossegue com uma nova citação de Eliade, dizendo:

«V. chegou a aproximar os mitos australianos do *Ulisses* de Joyce. Escreveu, em 1963: "Ficamos encantados, e admiramos, tal como os Australianos, o facto de Leopold Bloom parar numa taberna e pedir uma cerveja." Será», pergunta o jornalista, «que isto não significa que, para tomar consciência de si, o homem tem necessidade de um espelho, de um sinal, de uma palavra, e que, em suma, o mundo só se torna real para ele mediante o imaginário?»

E a esta pergunta complicada, e não muito clara, Eliade responde de uma maneira simples e luminosa:

«Sim... Tornamo-nos nós mesmos quando sabemos a nossa história.» (1)

Tais são as palavras que queria comentar. Voltemos atrás para tentar explorar o mundo de pensamentos que se esconde dentro delas. Antes de mais, sentimos aqui perpassar o velho mito do Verbo com criador do Cosmos. «Por ele todas as coisas foram feitas...», diz o princípio do Evangelho de S. João, resumindo a transposição bíblica de uma ideia corrente no pensamento grego. De facto, a segunda intervenção do jornalista não está longe desta teoria: salta de ideia kantiana de que o mundo é incognoscível em si mesmo, para a de que é a Palavra que fixa

o imaginário, e que este, por sua vez, é a condição para que se alcance a percepção subjectiva da realidade. O imaginário seria, portanto, o factor que impõe uma ordem ao mundo, isto é, que transforma o Caos em Cosmos. Mas C. Rocquet não se mantém no plano simbólico do mito: desloca a noção do Verbo para uma ordem filosófica; portanto, retira-o de um contexto cosmogónico para o situar no presente.

Mas Eliade não vai por aí. Não confunde a ordem cosmológica com a ordem fenomenológica; prefere manter-se nesta, apesar de ser um especialista da História das Religiões, o que lhe confere uma especial competência em tudo o que diz respeito ao mito. O que ele responde ao jornalista limita-se prudentemente à Palavra como *narrativa*, para dizer que é por meio dela que o homem atribui sentido ao que se passa no tempo, e sobretudo para dar sentido ao que se passa na vida de si mesmo e dos outros homens. Mantém-se no domínio das considerações de carácter social e psicológico. O que ele diz, é que o homem, ao reconhecer e ao verbalizar o encadeamento dos sucessos que definem o seu destino como um destino imprevisível à partida (ao contrário dos animais e das plantas), acede à condição de homem, ou seja, toma a consciência da sua condição de ser livre e, consequentemente, a margem de risco, de imprevisibilidade, de aventura, que é inerente à sua condição humana. Assim, ao ouvir contar uma história, o destinatário nunca sabe o que vai acontecer. Por isso a criança pergunta, cheia de curiosidade: «E depois?» Esta pergunta traduz um fascínio que envolve a criança desde a mais tenra idade e que se mantém ao longo de toda a vida. A imprevisibilidade envolve até o próprio criador literário, como se sabe por meio do testemunho daqueles romancistas que afirmam só saber o que vai acontecer à suas personagens à medida que vão escrevendo.

Ao mesmo tempo, Eliade aproxima a narrativa da literatura, sem distinguir a narrativa verídica da ficcional. Tanto se refere ao género histórico como à ficção, seja qual for o tipo de transfiguração que projecta a narrativa de um plano para o

outro. Com efeito — recordemos coisas sabidas —, na escala contínua que vai desde o relato verídico de grau zero até à poesia pura, podem-se encontrar todas as soluções intermediárias que resultam da menor ou maior contaminação da História pelos diversos géneros da poética, seja pela intensificação dramática, à maneira da tragédia, seja pela acentuação heróica, própria da epopeia, seja pela tónica emotiva, que releva da lírica. Assim, os processos de criação textual que intervêm na concretização da narrativa e a transformam em criação literária tanto podem incidir apenas a nível formal como introduzir-se no seu próprio conteúdo e em graus muito variáveis. Tanto podem limitar-se a conferir ao texto maior poder de comunicação como comprometer a sua veracidade. Todavia, Eliade, ao contrário de Aristóteles, aproxima a poesia da história, ou seja, a ficção da realidade. Não propriamente para as confundir uma com a outra, como tende, talvez, a fazer o jornalista, quando sugere que é o imaginário que cria a realidade, mas para dizer que a ficção também revela o sentido do que convencionamos chamar o real. Esse sentido não se capta apenas por meio da narrativa verídica que é a História, mas também por meio da ficção que exprime de outra maneira o sentido das acções do homem e da sua relação com o mundo em que vive. Assim, paradoxalmente, a ficção pode dizer mais e melhor aquilo de que o homem necessita para se tornar ele próprio, do que o relato que conta secamente as suas acções. Mas o relato das acções humanas dificilmente se mantém no grau zero da narratividade, porque possui só por si uma potencialidade comunicativa tão grande que induz necessariamente a transfiguração literária.

Desta maneira, Eliade vai ao encontro das principais ideias que Paul Ricoeur expõe de forma tão brilhante no seu célebre *Temps et récit*. O que separa estes dois autores é que o primeiro acentua a capacidade da narrativa para mostrar o homem a si mesmo, enquanto que o segundo se interessa sobretudo pela sua capacidade para apreender o mistério do tempo.

Ricoeur diz, com efeito, que «a temporalidade não pode ser dita por meio do discurso directo de uma fenomenologia; requer a mediação do discurso indirecto da narração» (1985, p. 435). O conto, acrescenta ele, é «o guardião do tempo, na medida em que só se pode pensar o tempo enquanto contado» (*ib.*). A narrativa «configura» e «refigura» o tempo (p. 436), permitindo assim dar conta de uma categoria da existência humana que nem as perspectivas cosmológicas nem as fenomenológicas conseguem explicar plenamente. «O tempo narrado é como uma ponte lançada sobre a brecha que a especulação não pára de abrir entre o tempo fenomenológico [ou seja, o tempo dos homens] e o tempo cosmológico [os seja, o tempo do universo]» (p. 439).

Mas a narrativa, segundo Ricoeur, não se limita a revelar ao homem o mistério do tempo. Permite-lhe compreender também o mistério da permanência da identidade do sujeito, apesar do hiato aparentemente intransponível entre o passado e o presente, ou seja, entre aquilo que deixou de existir e aquilo que aparentemente existe, mas na efemeridade do instante presente (pp. 442-446). Mais ainda, permite ao homem não só apreender a identidade do sujeito, mas também, num certo sentido, descobrir os seus limites e ambiguidades (pp. 446-448); e, no sentido contrário, consolidá-la por meio da narrativa, quer se trate do indivíduo quer da pessoa colectiva, como uma comunidade ou uma Nação (pp. 444-446). — Ora isto que Ricoeur exprime de forma abstracta corresponde exactamente ao mesmo que Eliade afirma quando diz «Tornamo-nos nós mesmos quando sabemos a nossa história».

Não é preciso avançar mais nesta breve exploração das virtualidades do texto narrativo e da sua relação com alguns dos aspectos mais profundos da vida humana. Por pouco que analisemos o que está por detrás do fascínio pelo conto, a fábula, a parábola, a história, a novela, o romance, a tragédia, a epopeia ou o mito, somos sempre projectados para uma reflexão sobre a compreensão do destino humano, a relação com os ou-

tros homens ou o mundo que nos rodeia, a liberdade ou os seus limites, a nossa permanência no tempo. Somos também levados a reflectir acerca do efeito que a narrativa tem sobre a própria estruturação psicológica do indivíduo, sobre a vida social em geral e a solidariedade interna dos grupos e das comunidades que contam a sua própria história, enfim sobre a compreensão global da existência. Convém, todavia, reconhecer que o processo narrativo, que teve uma importância tão grande na civilização e na mentalidade dos povos primitivos e dos povos antigos, foi perdendo o seu papel dominante como estruturador da autoconsciência individual e colectiva, para ir cedendo o passo a processos especulativos, indutivos ou dedutivos, que os foram libertando do pensamento mítico, mas, por outro lado, os foram também tornando conscientes da irreducibilidade daquilo a que os filósofos recentes chamam as aporias do pensamento, isto é, as questões insolúveis colocadas pela reflexão especulativa.

Todavia, apesar de desempenhar um papel menos importante na nossa civilização do que nas sociedades arcaicas, a narrativa não perdeu o seu carácter profundamente sedutor, dada a sua função implicitamente estruturante do pensamento e da linguagem, nem as suas virtualidades pedagógicas, dada a sua acessibilidade, mesmo para crianças da mais tenra idade.

Estas considerações teóricas acerca da narrativa foram, infelizmente, ignoradas pelos pedagogos que tentaram aplicar ao ensino do nível secundário, e até do primário, as ideias dos historiadores franceses que, nos anos do pós-guerra, na esteira de Marc Bloch, Lucien Fèbvre e Ferdinand Braudel, renovaram a investigação em História a partir da problemática das Ciências Sociais. Refiro-me, como todos sabem, à chamada escola dos *Annales*. Ao privilegiar as estruturas sociais e económicas e os fenómenos do tempo longo, em detrimento dos simples «acontecimentos», aqueles autores minimizaram a função da narrativa, sobretudo daquilo que para eles era um epifenómeno

desprovido de sentido e até incompreensível por si mesmo, como eles definiam a história política.

Os avanços da história estrutural em termos científicos foram da maior importância para a compreensão do passado humano nas suas dimensões mais amplas, porque juntaram à consideração dos acontecimentos de ritmo curto, que influem mais directamente nas decisões voluntárias, a reflexão sobre os factos e movimentos de massa, que se sucedem a um ritmo muito mais lento, que têm as suas leis próprias e que por isso condicionam inexoravelmente a acção individual. Estas pesquisas deram lugar a algumas das obras históricas mais brilhantes do nosso século. Mas a aplicação de tais noções ao ensino foi catastrófica. Os pedagogos dos anos 60 e 70 ignoraram, por um lado, a dificuldade que o adolescente e, obviamente, a criança têm de apreender a noção de tempo passado, e, ainda mais, a noção de «época», e, por outro lado, privaram-nos de um instrumento fundamental para a compreensão do mundo, que é a narrativa do passado colectivo. Ao referir os fenómenos a largos períodos de sentido completamente neutro, como são, por exemplo, os séculos, tornaram-nos equivalentes entre si e destruíram a noção de sequência. Com efeito, a noção de sequência no tempo não é dada apenas por números na escala de um a vinte, mas por um antes e um depois, unidos por relações de sucessão e de causalidade. Imaginemos um aluno a quem é dito, por exemplo, que D. Dinis morreu no século XIV e que foi também no mesmo século que houve uma grande revolução em Portugal, omitindo-se as respectivas datas. O aluno vê-se assim dispensado de decorar as horrorosas datas; mas não tem ponto de apoio nenhum para ligar estes acontecimento entre si e lhes atribuir um sentido, se eles não são inseridos numa narrativa. Pior ainda, quando o professor, influenciado pelo desprezo com que os historiadores dos *Annales* falavam da factologia, pouco se importa com tais acontecimentos e insiste antes, por exemplo, nas cartas de foral, nas feiras, no desenvolvimento do comércio e na centralização régia, sem que ponha

em evidência o que liga entre si estes fenómenos e a correlação que têm entre si dentro do largo período de tempo que é o dos séculos XII a XIV.

A disciplina da História, que se supõe ser tão necessária para a formação cívica e para a compreensão da sociedade, torna-se, assim, eminentemente aborrecida. As noções que aí se aprendem esvaem-se como fumo depois dos exames. Aqueles que vêm um monumento, o retrato de um rei ou de um presidente da República, que vêm uma fotografia das greves no tempo da República ou que ouvem falar da comemoração de uma data histórica não encontram nos conhecimentos adquiridos na escola apoio algum para referirem estas informações a uma sequência estruturante da memória colectiva, não sabem a que sujeito devem atribuir tais dados e só muito vagamente compreendem a sua efectiva importância. Todos os vestígios do passado se situam para eles num *outrora* nebuloso e desprovido de sentido.

Creio, pois, indispensável que no ensino se regresse à narrativa histórica. Não se pode confundir ensino com investigação. A reconstituição e a análise das estruturas são, obviamente, indispensáveis também, mas num estágio posterior do desenvolvimento intelectual. As primeiras noções acerca da evolução das estruturas mentais, sociais e económicas podem-se apresentar, de maneira simples, no último ciclo do secundário, do 10.º ao 12.º anos, mas o seu lugar próprio é a Universidade.

É verdade que não se pode desprezar o facto de terem passado dezenas de anos depois do abandono dos métodos tradicionais. Não preconizo o regresso ao tipo de História pátria que dominava o ensino da história entre o fim da época liberal e a década de 50 deste século. Trata-se, portanto, de descobrir uma solução didáctica que substitua a velha narrativa de acontecimentos heróicos nacionais e internacionais com o intuito de fomentar o patriotismo, o espírito cívico e a crença no progresso. Não tenho, a este respeito, grandes certezas, mas continuo

a pensar que é necessária a apresentação de uma sequência narrativa da História do País como de um ente colectivo que vai adquirindo a sua consistência e a sua solidariedade através de acontecimentos marcantes para a vida dos seus protagonistas individuais. Este fio sequencial é importante para servir de referência a toda a espécie de acontecimentos menores ou maiores, de modo a que estes se possam situar numa cadeia lógica. Creio que se impõe a substituição da velha História pátria cultivada no tempo da República e do Estado Novo não em virtude do seu método narrativo, mas apenas devido ao tipo de acontecimentos então privilegiados com os mais significativos. A nossa concepção do mundo e do homem é diferente, e portanto os acontecimentos privilegiados devem também ser diferentes. Mas a História é a mesma.

Este aspecto da questão, porém, não resolve tudo. A apresentação desse fio sequencial, como se fosse a biografia de um ente colectivo, pode ser feita de forma neutra e opaca. A contaminação da pedagogia pela ciência dá, aqui, maus resultados, quando propõe, a pretexto de objectividade, que se retire qualquer carga emotiva à narração. Nesse caso, continua a não haver comunicação nem resposta às expectativas da criança ou do adolescente. É aqui que intervêm, de novo, os ensinamentos de Mircea Eliade e de Paul Ricoeur, ao aproximarem a narrativa, fictícia ou real, da literatura. Toda a narrativa, pelo simples facto de o ser, contém em si um elemento sedutor. Já vimos porquê. A literatura, em última análise, não lhe acrescenta nada senão o esplendor da forma.

Os processos de intensificação da capacidade comunicativa são diferentes conforme os géneros. Aqueles que se consideravam próprios da História, segundo as concepções tradicionais, relevavam da retórica, porque se tratava de fazer do conhecimento do passado matéria de instrução para a conveniente conduta individual e colectiva. Era preciso, portanto, persuadir. Mas o alargamento da noção da utilidade da História, e sobretudo a ideia de que ela não serve tanto, directamente

te, como «mestra da vida», mas como instrumento de compreensão da condição humana, quer do ponto de vista individual quer do ponto de vista colectivo, leva a que se torne necessário, devido à crescente complexidade de factores de que é preciso dar conta no discurso histórico, recorrer não apenas, ou não tanto, a processos de amplificação retórica, mas antes a processos metafóricos. Ou seja, utilizar os recursos literários que permitem a transmissão do pensamento por meio de procedimentos figurativos e que, por isso mesmo, são mais sintéticos e mais expressivos. Decorrem, portanto, da poética, mais do que retórica. Deparamos aqui, de novo, com uma encruzilhada onde voltamos a surpreender o encontro da poesia com a História, em oposição ao pensamento de Aristóteles. Encontro vigiado, porém, visto que é permitido, e até desejado, recorrer à poética para fazer falar a forma, mas se lhe proíbe afectar o conteúdo.

Mas se o discurso histórico se quer dotado de uma efectiva capacidade de comunicação têm também de se usar os instrumentos próprios de outros géneros literários, como o drama, a tragédia ou a epopeia. Foi o que fizeram os nossos historiadores do Renascimento, derivando, como se sabe, para diversos tipos de mitificação, e os da época romântica para exaltarem o sentimento, ou, conforme as suas ideias políticas, para tecerem hinos ao progresso e à liberdade. Desvios literários asperamente censurados pelos historiadores mais tardios que, na esteira do positivismo, pretenderam fazer da História uma ciência, e que preconizaram o recurso exclusivo a meios discursivos neutros, frios, objectivos, dirigidos à razão e não ao sentimento, como os únicos adequados para descrever adequadamente a realidade. Quanto mais se anulasse o sujeito da escrita, mais ela ganharia em rigor e objectividade. Foi a ofensiva positivista contra o romantismo. Mas o positivismo, apesar de combatido pelo simbolismo e o modernismo, prolongou-se até aos nossos dias. Para alguns, o ideal seria transformar a História em listas, séries, quadros, gráficos, mapas. Seria a antítese da literatura.

Ora, a este respeito, convém não esquecer o que devemos a Herculano, apesar dos «defeitos», digamos assim, do seu romantismo; ou mesmo a Fr. Bernardo de Brito, apesar dos «vícios» em que caía por causa do seu pendor retórico. E por muito que se discorde das concepções históricas de Oliveira Martins, não pode deixar de se reconhecer o que o seu papel como pensador deve ao talento literário.

A perda de influência que o ensino da História veio a sofrer no nosso século resulta, em boa parte, de se ter esquecido o papel da narrativa como forma de dar conta do tempo e do que ele representa para o homem. Neste sentido, a exclusão da narrativa histórica da escola acentuou o divórcio entre ela e a sociedade. Sem ela, o homem não pode atribuir nenhum sentido ao passado. Deixa, como diz Ricoeur, de reconhecer o que deve aos mortos; isto é, deixa de saber o que traz em si de construído por eles, ou aquilo em que se apoia e de que nasce. Deixa de conhecer o próprio chão que pisa. Não pode descobrir o que existe no passado humano para além da mecânica de que dão conta as Ciências Sociais, porque nenhuma outra disciplina além da História apresenta o destino humano como uma sequência de acontecimentos imprevisíveis.

Ora, quer se encare a História com predominantemente narrativa, quer como predominantemente explicativa (duas funções diferentes mas de modo algum opostas entre si), tem de se recorrer aos processos que lhe conferem capacidade comunicativa, quer eles se filiem na retórica quer na poética. Preferem-se os da acentuação retórica se é necessário mostrar os contrastes por meio da dramatização; escolhem-se antes os da linguagem metafórica, se convém recorrer a ela para exprimir aquilo de que a simples descrição não consegue dar conta.

Se isto é verdade em qualquer texto histórico, muito mais o é para a História aplicada ao ensino. Este princípio decorre, com é evidente, de o seu efeito depender fundamentalmente dos factores de comunicação e de persuasão. Por isso têm nele tanta importância a retórica, a dramatização e a poéti-

ca. Ou seja, tudo aquilo que é do domínio da literatura. Regressamos mais uma vez a Mircea Eliade.

Poderia, talvez, tentar desenvolver melhor estas ideias, mas receio não conseguir mais do que repeti-las por outras palavras. Com efeito, não é possível teorizar grande coisa sobre o que é, ou deve ser, o texto literário aplicado à História, ou ao seu ensino. Tentar fazê-lo seria tão improdutivo com passar a especular sobre o mistério da criação literária ou artística, e ensaiar um método para fazer brotar o génio. Não conheço outra maneira de cultivar o talento senão frequentar aqueles que o têm e tentar descobrir onde é que eles o revelam. Ou seja, passar a analisar uns tantos textos notáveis pela sua qualidade literária.

Não vou enveredar por aí. Prefiro contar uma experiência da minha infância que creio ter tido uma influência fundamental sobre a minha vocação de historiador, e que me parece esclarecer algumas das questões de que tratei. Vou também servir-me da narrativa.

Tinha os meus sete ou oito anos. Foi o primeiro passeio da minha escola primária. Acompanhava-nos um professor um pouco temido pela sua exigência e autoridade, além de uma ou duas outras mestras. Mas só me lembro dele. Chamava-se Manuel Afonso. Fomos a Alcobaça e depois à Batalha. Não me recordo de ter visto a igreja nem os túmulos dos reis. Não sei onde foi dada a explicação de que o mosteiro fora construído para comemorar a batalha de Aljubarrota, onde os portugueses tinham vencido os castelhanos apesar de eles serem muito mais numerosos. Creio ter retido essa informação de memória, mas sem nenhum relevo especial. Aquilo que recordo com uma nitidez tal como se fosse ontem é da nossa visita à Sala do Capítulo. O professor chamou a atenção para a enorme sala sem nenhuma coluna e disse que o arquitecto tinha sido um português chamado Afonso Domingues. Suponho que toda a gente, aqui, conhece a história. Apesar de tudo isso parece-me que merece a pena contá-la como o meu professor.

Ninguém acreditava, dizia ele, que fosse possível construir uma sala daquele tamanho sem apoio algum. Mas Afonso Domingues ofereceu-se a si mesmo como garantia de que a abóbada não cairia. Depois de construída, e de terem tirado o último andaime, ficou sozinho debaixo dela. Ninguém se atreveu a levar-lhe comida. Quando, ao fim de muitos dias, se decidiram a penetrar na sala, ele estava exausto. Morreu nos braços dos seus companheiros exclamando: «A abóbada não caiu. A abóbada não cairá!» E o nosso professor apontou então para o canto da sala em que se vê a figura de um homem agachado sob uma mísula, de onde saem as nervuras que suportam o tecto. «Dizem que aquele homem ali representa o arquitecto.»

O nosso professor não fez mais do que transmitir oralmente uma das *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano. Trata-se, como se sabe de uma «lenda», isto é, de um relato a que o próprio Herculano não atribuía um grau suficiente de veracidade para o considerar como histórico. O que importa é que o seu efeito sobre mim foi inesquecível. Pensando sobre ele, a uma distância de quase sessenta anos, e ao tentar explicar porque razão me tocou tão profundamente, parece-me reconhecer sobretudo três factores. Em primeiro lugar o facto de se tratar de uma narrativa, não de uma informação. Daí o efeito que teve em mim, por contraste com o que disseram sobre a batalha de Aljubarrota. Provavelmente se o professor Manuel Afonso nos tivesse levado junto da capela de S. Jorge e nos tivesse descrito as diversas fases da batalha também me lembraria melhor do que então deixaria de ser uma informação para se tornar uma narrativa.

Em segundo lugar, o facto de ser uma narrativa dramática. Não creio que o professor Manuel Afonso carregasse muito nos pormenores emotivos. Não foi preciso ele acentuar expressamente a determinação de Afonso Domingues, a confiança em si mesmo, a coragem de passar muitos dias sem comer, o sacrifício da própria vida. Isso deduzia-se da história. O drama es-

tava contido nos factos, mais do que na forma. Por isso não a pude esquecer.

Em terceiro lugar, a conjugação destes factores com a minha presença no próprio local onde os acontecimentos se teriam dado. A sala, o espaço sem colunas, o retrato do arquitecto tornavam-se o suporte visível da minha reconstituição imaginária e como que traziam até mim os personagens que ali tinham vivido tais acontecimentos, colocando-os na minha presença.

Assim, esta narrativa funcionou para mim como uma espécie de iniciação. Antes disso tinha ouvido dezenas e dezenas de contos de fadas contados por uma velha tia. Um deles era o dos três meninos com uma estrelinha de ouro na testa. Compreendia sem dificuldade que essas histórias não se passavam em tempo nenhum. As personagens e as aventuras eram fascinantes, mas não tinham nenhuma semelhança com o que via à minha volta. Só as situações de perigo e de superação das provas tinham alguma coisa que ver comigo. O contraste entre estes contos e o relato da morte de Afonso Domingues era enorme. Aqui via com os meus próprios olhos o retrato de um homem que tinha pago com a morte a sua determinação e o seu talento, e encontrava-me na sala onde se tinha dado esse drama. Data, portanto, desde momento, a minha percepção do passado, ou seja, do tempo humano. O acontecimento tinha ficado marcado para sempre naquele espaço e na escultura ao canto da sala. A audição daquela narrativa desencadeou em mim, simultaneamente, a descoberta do tempo histórico e da matéria de que é feita a História. Descobria que, na sua passagem pelo mundo, os homens deixam marcas e que elas são um elo entre nós e aquilo que eles foram, apesar de terem deixado de existir. Descobria também que a memória colectiva regista sobretudo acontecimentos excepcionais. São estes os que causam a admiração dos vindouros. Em suma, descobria que não bastava narrar o que podia acontecer, em situações exemplares de perigo e de superação de provas, como nos contos de fadas; era preciso narrar também o que aconteceu de facto. Descobria,

enfim, que a história verídica tinha sobre mim um efeito muito diferente da ficção.

Esta experiência tem ainda outro sentido importante. Aproxima a história da ficção. Com efeito, tenho estado aqui a prescindir do carácter lendário da narrativa. Do ponto de vista pedagógico e para uma criança de sete ou oito anos, era indispensável que a narrativa aparecesse como verídica para não se perder o efeito da presença no cenário dos acontecimentos. Foi essa nota que trouxe como resultado a iniciação ao tempo histórico. Aqui no caso o carácter lendário permitiu dramatizar, ou seja, obter um efeito retórico que desencadeou a persuasão. Mas pode-se imaginar facilmente uma narrativa verídica com um conteúdo dramático igual ou superior e portanto com análoga capacidade comunicativa.

Ao comentar estes factores pretendo sobretudo mostrar que, apesar de o objectivo ser conseguir inculcar a noção de tempo histórico, a narrativa usada pode não ser estritamente verídica. Depende da sua verosimilhança e da idade dos destinatários. Em todo o caso, se se usar uma lenda, será necessário, numa fase posterior do ensino, comparar narrativas lendárias com narrativas históricas, para mostrar a diferença entre a realidade e a mitificação.

O que importa é que se utilizem recursos do âmbito da literatura (a dramatização, por exemplo) porque só isso permite aumentar o efeito comunicativo. Não convém, portanto, exagerar a defesa contra a retórica. No sentido inverso, creio que o excesso no uso de recursos literários pode prejudicar o efeito pretendido. De facto, o carácter comunicativo pode, e creio que deve, decorrer de processos simples, como por exemplo os que se usam nos contos populares. Os factos narrados possuem provavelmente maior potencialidade dramática quando falam por si, porque estimulam a imaginação do destinatário sem o prender a descrições alheias.

Só me resta, para terminar, submeter as minhas considerações aos especialistas da literatura infantil. A minha ignorância de todas as teorias acerca dela faz-me recear não ter tomado em consideração questões importantes. Prefiro não me arriscar a fazer incursões em domínios alheios na presença dos próprios especialistas de tais matérias. Apesar disso, tenho alguma esperança de que o meu esforço por corresponder ao pedido dos organizadores deste colóquio não seja totalmente despropositado, porque se baseou sobretudo em considerações de carácter universal. Quanto à sua utilidade prática, resume-se muito facilmente: é uma defesa convicta da necessidade de privilegiar a forma narrativa do ensino da História e a proposta de abandonar por completo as questões da História estrutural até ao fim do 9.º ano de escolaridade. Mas é também uma defesa muito convicta da necessidade de intensificar o lugar da História no *curriculum* do ensino secundário.

NOTAS

- (1) Mircea Eliade, *A Provação do Labirinto. Diálogos com Claude-Henri Rocquet*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987, pp. 123-124. Permiti-me introduzir algumas modificações na lamentável tradução portuguesa, depois de tentar reconstituir o francês, para tornar o texto minimamente aceitável.

AO SABOR DA AVENTURA: UMA APROXIMAÇÃO ÀS COLECÇÕES DE ISABEL ALÇADA E ANA MARIA MAGALHÃES

GLÓRIA BASTOS

Gostaria de começar por reflectir, ainda que brevemente, sobre a escolha deste título, que obedeceu a propósitos bem definidos. Em termos linguísticos a forma proposicional «ao» interessa-me por sugerir ao mesmo tempo duas ideias essenciais e que, de certa forma, enquadram as reflexões aqui apresentadas. Assim temos, por um lado, o convite a que nos deixemos embalar pela aventura, ou pelo sabor do acaso, pela sua capacidade de nos conduzir por universos inesperados e sedutores. Depois, queria deixar também aqui a ideia de um certo elogio da aventura. Ao sabor da aventura é assim, e ainda, um louvor ou aplauso de quem tanto gostou, quando criança, de deixar-se enredar por apaixonantes aventuras vividas em livros (nessa altura escritos quase exclusivamente por autores estrangeiros, com evidente destaque para as aventuras imaginadas por Enid Blyton) e que não dispensa ainda hoje o prazer de ler uma boa história, capaz de nos transportar para feitos extraordinários e de nos fazer reviver proezas inolvidáveis.

Finalmente, pelo vigor que as séries de *aventura e mistério* têm representado nos últimos tempos — décadas de 80/90 — no nosso campo editorial (acompanhando, aliás, idênticas tendências de outros países) e pelo interesse que indiscutivelmente assumem no panorama das leituras para crianças e jovens, penso que realmente se impõe uma reflexão sobre este