



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

BERNARDO LIMA DE ANDRADE

**GIL VICENTE, UM INTÉRPRETE DOS SEISCENTOS LUSITANOS: USO DA
LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA ATRAVÉS DE AUTOS
VICENTINOS**

FORTALEZA
2025

BERNARDO LIMA DE ANDRADE

GIL VICENTE, UM INTÉRPRETE DOS SEISCENTOS LUSITANOS: USO DA
LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA ATRAVÉS DE AUTOS VICENTINOS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Profissional da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Ensino de História. Campo: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientadora: Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva

FORTALEZA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- A565g Andrade, Bernardo Lima de.
 Gil Vicente, um intérprete dos seiscentos lusitanos : uso da literatura como fonte histórica
 através de autos vicentinos / Bernardo Lima de Andrade. – 2025.
 161 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
 Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Profa. Dra. Jailson Pereira da Silva.
1. História. 2. Ensino de História. 3. Representação. 4. Literatura. I. Título.
- CDD 907.220711
-

BERNARDO LIMA DE ANDRADE

GIL VICENTE, UM INTÉRPRETE DOS SEISCENTOS LUSITANOS: USO DA
LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA ATRAVÉS DE AUTOS VICENTINOS

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Ensino de História. Área de
concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 27/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLESC)

A Deus. Ao meu filho, minha companheira,
meus familiares, amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente aos santos seres que sempre me conduziram ao caminho do bem, do bom e do belo, mesmo quando minha limitada consciência teima em insistir na estrada do egocentrismo.

Como consequência, também me é pertinente dedicar a todos os professores que abrilhantaram esse mesmo caminho, ajudando-me com preciosas aulas e textos a descobrir-me e assim, humanizar-me. Em nome deles, ao meu orientador, professor Jáilson que aceitou o desafio já na parte final em um tema que não lhe é tão próximo. Suas falas e sugestões, demonstraram ser precisas necessárias para a organização desse trabalho.

Aos colegas da turma do ProfHistória (2023-25) que sempre me foram gentis, atenciosos e que dividiram as bonanças e angústias de todo o processo. Aos dois colegas de trabalho e amigos que a vida me deu, veteranos do programa que sempre se dispuseram a me ajudar e orientar com valiosas dicas – Alessandro Oliveira e Isaac Santos. Dedico à vida e toda sua pluralidade e potência na diversidade, em especial nestes tempos tão sombrios ao conhecimento livre e crítico. Espero por todos aqueles que vieram antes de mim, ladrilhando com ouro essa preciosa estrada, que eu faça por merecer as conquistas que anseio e possa ser bom servidor no caminho daqueles que frequentarão minhas aulas.

E como não poderia deixar de ser – agradecimento especial de uma dívida eterna – aos familiares que fizeram esse caminhar menos árduo – tios, primos e irmãos. Entretanto, de forma muito carinhosa, especialmente na parte final - meus sogros Severina e Gilson, minha mãe Marta e minha mais que companheira Geise, pessoa que, por justiça, deveria ser laureada junto a mim em quaisquer vitórias profissionais que tenha. Não apenas por ser a mãe do meu maior tesouro, o Aiória, mas por de fato estar junto e interceder nos momentos mais difíceis.

A vocação do professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar em outro ser humano poderes, sonhos para além dos seus próprios; induzir nos outros um amor por aquilo que se ama; fazer do próprio presente interior o seu futuro; essa é uma aventura tríplice como nenhuma outra. (STEINER, 2003, p. 11).

RESUMO

Nosso trabalho tem por finalidade discutir a relação possível, em sala de aula, entre ensino de história, letramento histórico e consciência histórica, a partir de um texto literário. Iremos usar dois autos de Gil Vicente (1465-1536) para problematizar conceitos históricos tais como o tempo, relações de poder e o surgimento do Estado Lusitano – o Auto da Alma e Auto da Lusitânia. Através de uma sequência didática e oficina de leitura, teremos como proposta final uma produção textual discente com objetivo de fazer uma releitura dos respectivos autos, como forma de uma melhor compreensão do processo histórico citado. Baseando-se nos conceitos de representação e religiosidade, analisaremos as principais características da obra Vicentina, em especial na sua terceira fase (1518-1534) para compreender a representação da sociedade portuguesa nos quinhentos através de seus personagens-tipo, tais como: a Igreja, Burguesia e a Nobreza. Entender como a Poesia Satírica de Gil Vicente através da ironia questionou clérigos, nobres, burgueses e buscou alimentar o espírito conquistador português e valores medievalizantes com traços humanistas e um espírito profundamente religioso. Vicente é uma das mais importantes influências na literatura portuguesa ao longo dos séculos, dentro e fora de Portugal. Sua visão de mundo contrapõe um Portugal moderno versus valores teológicos baseados em Santo Agostinho. Importante compreender sua obra como fonte histórica, em especial na área de História e literatura, História Social e Ensino de História.

Palavras-chave: Gil Vicente; História e Literatura; representação; ensino de História.

ABSTRACT

Our work aims to discuss the possible relationship, in the classroom, between history teaching, historical literacy and historical awareness, based on a literary text. We will use two plays by Gil Vicente (1465-1536) to problematize historical concepts such as time, power relations and the emergence of the Lusitanian State – *Auto da Alma* and *Auto da Lusitânia*. Through a didactic sequence and reading workshop, we will have as a final proposal a textual production by students with the objective of rereading the respective plays, as a way of better understanding the historical process mentioned. Based on the concepts of representation and religiosity, we will analyze the main characteristics of Vicentina's work, especially in its third phase (1518-1534) to understand the representation of Portuguese society in the 16th century through its typical characters, such as: the Church, the Bourgeoisie and the Nobility. Understand how Gil Vicente's satirical poetry, through irony, questioned clergy, nobles, and the bourgeoisie, and sought to nourish the Portuguese conquering spirit and medieval values with humanist traits and a deeply religious spirit. Vicente is one of the most important influences on Portuguese literature over the centuries, both inside and outside Portugal. His worldview contrasts modern Portugal with theological values based on Saint Augustine. It is important to understand his work as a historical source, especially in the areas of History and Literature, Social History, and History Teaching.

Keywords: Gil Vicente; History and Literature; representation; History teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS LETRAS COMO MATÉRIA-PRIMA DA HISTÓRIA	22
2.1	Construção do Saber Historiográfico	24
2.2	Uma articulação teórica entre ensino de história, representação, consciência histórica e letramento literário	27
2.3	Tempo Histórico e Criação Literária	38
2.4	Literatura como fonte histórica: possibilidades e desafios	49
3	AUTOS VICENTINOS: POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA NO ENSINO DE HISTÓRIA	61
3.1	Relações possíveis entre literatura, leitura e linguagem em uma aula de História	62
3.2	Autos vicentinos como fonte histórica: características literárias, a sociedade portuguesa dos quinhentos e o ensino de história	73
3.3	Análise do Auto da Alma e a representação da Igreja Católica	88
3.4	Análise do Auto da Lusitânia e a representação da burguesia lusitana no século XVI	96
4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A SALA DE AULA: UMA RELEITURA POSSÍVEL	111
4.1	O Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial do Ceará	112
4.2	Sequências didáticas de história como construção coletiva do saber	120
5	AUTOS VICENTINOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE UM SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO	127
5.1	O planejamento	128
5.2	Desenvolvimento das Leituras coletivas	128
5.3	Orientações e Elaboração da Atividade	130
5.4	CrITÉRIOS de Avaliação	131
5.5	Descrição da Disciplina Eletiva	131
5.6	Uma releitura prática dos autos vicentinos em uma turma de Segundo Ano do Ensino médio	136
5.7	Análise dos resultados	145

5.8	Proposta de Sequência Didática	146
6	CONCLUSÃO	148
	REFERÊNCIAS	156

1 INTRODUÇÃO

Pensar historicamente tempos e sociedades distantes da nossa é sempre desafiador. Nesta dissertação vamos transitar em páginas teatrais daquele que foi considerado o idealizador do teatro moderno português - Gil Vicente (1465-1536). Analisando dois dos seus autos, buscaremos refletir como o ensino de História pode ser possibilitado através das letras e suas múltiplas representações sobre o passado e seus respectivos sujeitos históricos, numa turma de segundo ano de Ensino Médio. Ou seja, usaremos a literatura como fonte e como essa relação é atravessada pelo conceito de representação e está presente no processo de ensino-aprendizagem dentro da educação histórica (CHARTIER, 1990).

Os tipos de textos, a forma que falamos e escrevemos, a linguagem praticada socialmente que organiza a compreensão das experiências sociais, e a linguagem particular de uma produção, tanto na História quanto na Literatura são modos ou tentativas tentar representar a sociedade no tempo. Podemos “olhar” o mundo e não o perceber – e mesmo que isso aconteça, continuamos a nos produzir como sujeitos históricos. Nos diz Sandra Pesavento:

A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado (PESAVENTO, 2003: 58-59).

O mundo a nossa volta nos dá múltiplas possibilidades de interpretação – as subjetividades construídas e constituídas ao longo da experiência individual e coletiva, tornam-se filtros associados as nossas identidades, memórias e histórias.

Gil Vicente nasceu em Guimarães, Portugal, provavelmente no ano de 1465, vindo a falecer em 1536, em Évora, ano do seu último escrito. Seu nome apareceu pela primeira vez, em 1502, quando encenou a peça “Auto da Visitação” ou “Monólogo do Vaqueiro”, em homenagem ao nascimento do então príncipe Dom João, futuro Dom João III. Foi e é considerado um dos mais importantes literatos da língua portuguesa, além de ser o remodelador do Teatro Português (FREIRE, 1944). A obra de Gil Vicente pode ser classificada em três fases: na primeira fase, (1502-1508), com influência espanhola de Juan del Encina, o autor apresenta peças que possuem um conteúdo religioso, entre elas: “Auto

da Visitação”, “Auto Pastoral Castelhana”, “Auto de São Martinho”, e “Auto dos Reis Magos”. Nesta primeira etapa, sua escrita vai se aprimorando e ganhando os contornos característicos que iriam lhe marcar. Na segunda fase, (1508-1516), a sátira social apresenta ampla visão da sociedade da época, a arte possui uma linguagem ferina, e adquire caráter mais pessoal, são dessa época suas obras-primas: “Quem Tem Farelos?”, “Auto da Índia” e “Exortação da Guerra”. Na terceira fase (1516-1536) atinge sua maior idade intelectual. (DA CRUZ, 1990).

Nesse trabalho buscaremos construir uma análise unindo história, ensino de história e literatura do século XVI, dialogando com conceitos tais como representação, letramento literário, educação histórica e cultura popular. Faremos uma reflexão comparativa entre dois Autos Vicentinos, Auto da Alma e Auto da Lusitânia, buscando compreender a representação de grupos sociais através de seus personagens-tipo. Os autos, poderíamos caracterizá-los pelo texto curto e direto, marcado pela ironia, pelo riso e exaltação da fé, pela temática religiosa permeada de um contexto mundano, de início sendo encenados dentro das igrejas, sua natureza popular, muitas vezes repletas de crítica social (GARCIA CRUZ, 1990). Maria do Carmo Borges em O Relato Maravilhoso na Construção da Narrativa do Auto da Alma, explica-nos de forma simples:

Auto é uma das modalidades do teatro, de cunho popular na Idade Média. Naquele período servia para designar tanto peças cômicas, quanto de instrução, as morais e de mistério. A forma textual não obedecia às leis da tradição clássica, de ação, tempo e espaço, e eram textos de curta extensão. Compunha-se de uma multiplicidade quase estática de quadros e cenas, estruturada em versos.

Não há uma unidade formal definida, entretanto, alguns aspectos bem próprios, como a pouca complexidade das personagens, as caricaturas e alegorias, a linguagem coloquial e o cenário simples. As personagens, em geral, constituíam uma representação de tipos sociais. Também escreve farsas. Em ambas se usa constantemente do lirismo da língua.

Uma das características das obras de Gil Vicente é o recurso de personagens-tipo. As suas personagens não são individuais, isto é, representam não uma pessoa, mas sempre um grupo, uma classe social, uma profissão. Também por isso o aspecto mitológico-alegórico se faz bastante presente. Em seus enredos, seres divinos ou demoníacos coabitam as histórias com os personagens humanos. Entretanto não lhe interessa a crítica individual, mas sempre a representação de um grupo social. Desta forma, podemos dizer que esses personagens-tipos são uma síntese dos defeitos e virtudes dos respectivos grupos: nobres, judeus, comerciantes, camponeses, sacerdotes - tudo aquilo que

ele é capaz de observar e perceber da realidade na qual estava inserido. E é fazendo uso do conceito de representação através desses personagens-tipos, que iremos discutir e refletir parte de sua obra. Especialmente alguns, como a Santa Igreja, buscando compreender seu papel filosófico e institucional de ordenamento do mundo e da natureza, a Burguesia, por ser um sujeito histórico sempre tido como referencial, muitas vezes presente nas fontes oficiais, refletindo sobre o discurso de desvio e críticas que Vicente constrói sobre ela. E por último, mas não menos importante – o Nobre, como aquele que é idealizado como representante da virtude e execução do destino salvífico de Portugal.

Compreender como o caráter satírico e irônico de seus escritos, além de um profundo sentimento religioso, simultaneamente, fizeram dos escritos Vicentinos substância densa o suficiente para ser usada como fonte. Com o claro desafio de se deparar com português arcaico. Pode o professor-historiador numa turma de ensino médio refletir com alunos e estabelecer uma relação clara entre história como saber e um texto literário de escrita arcaica como fonte? Apesar das dificuldades, nossa experiência mostrou que sim.

O interesse é antigo no assunto, desde meados do ensino médio onde tivemos os primeiros contatos com o autor, percebemos uma grande possibilidade e tivemos o interesse despertado sobretudo pelas possibilidades que o texto vicentino nos dá de pensar o presente. Ao adentrar à graduação, e compreender melhor os movimentos da história, a sociedade como organismo vivo e a beleza da ampliação das fontes como documentos, maturou, assim, o desejo de transformar aquela vaga ideia em trabalho acadêmico, agora municiado de mais sólido arcabouço teórico e as necessárias correções ao longo do processo, culminante nessa Dissertação de Mestrado. Unir para o ensino de história, literatura e teatro, duas paixões, através de um autor clássico que compõe o cânone tradicional no currículo de literatura, representou, como se diz, unir o útil ao agradável.

Minha primeira experiência em sala de aula foi ainda no ano de 2010 – entre idas e vindas na profissão, estou em meu décimo ano de ofício, quase todos eles dentro do ensino médio. É contínua e muito explícita as dificuldades que os alunos, em geral, possuem de compreender essas interseções entre os diferentes tempos históricos. Não por acaso, essa fase (formação do mundo moderno) é bastante desafiadora em sala de aula, e não raras às vezes, os alunos optam por mera tentativa de memorização da parte factual do conteúdo, daí a importância de sempre se buscar recursos outros, eficazes, na elaboração imagética mental dos discentes, a fim de facilitar o processo de desenvolvimento de

letramento e consciência histórica. Analisar e problematizar esses conceitos através de outras formas de narrativas é colaborar com a maturação intelectual do aluno.

Pensar a historicidade do texto e de seu autor é buscar compreender como diferentes elementos do passado podem se relacionar com o presente – se nosso olhar é sempre atualizado pelas demandas de “nosso tempo”, essa produção constrói-se no tempo presente. O texto é mais que um conjunto racional de palavras – é atualização dos signos e símbolos sociais que a língua em si representa. A língua é elo entre valores e ideias compartilhadas pelos sujeitos históricos, capazes de gerar coesão social. Nesse sentido, o texto como materialização da linguagem, é identidade, cultura e instituição social (SAUSSURE, 2019). A palavra é imaginação representada e consolidada.

Compreender parte desses elementos e seus dispositivos textuais, num trabalho conjunto em sala, entre professor e aluno, traz uma ideia de “fazer história” de forma prática dentro do ambiente escolar, renovando os sentidos do processo de ensino-aprendizagem. Os desafios postos em ler e compreender uma grafia e gramática do século XVI, permite ao aluno e ao professor, refletir sobre como a linguagem possui ligação direta com a sociedade em seu tempo e suas respectivas relações de poder. Linguagem como constructo imaginativo é resultado de contínuas ressignificações dessas relações de poder. Refletir, também, os usos que um texto produzido no século XVI pode ter em sala de aula – através do conceito de representação (CHARTIER, 1990), e a ideia de mimesis (AUERBACH, 2021), ou seja, a forma como a realidade é representada na literatura está intrinsecamente ligada às convenções sociais, intelectuais e históricas de cada período. Auerbach adota uma perspectiva historicista, analisando como diferentes épocas e culturas moldaram as maneiras pelas quais os escritores percebiam e representavam o mundo ao seu redor.

Gil Vicente retratou, com refinada comicidade e originalidade, a sociedade portuguesa do século XVI, demonstrando capacidade de observação ao traçar o perfil das personagens. Suas críticas baseiam-se na convicção de que Portugal tinha um destino espiritual traçado, cabendo sua sociedade “fazer por onde”, ou seja, cumprir seus destinos de forma virtuosa. Ao enxergar que isso não acontecia, sua crítica é firme e contínua. Se o Teatro Francês com Molière fez do riso uma forma de criticar os costumes ("Ridendo castigat mores" - rindo se castigam os costumes), Vicente, ainda um século antes, seguiu essa receita. Embora não fosse novidade, pois, a comédia grega antiga inaugura o estilo, Vicente constrói dramaturgias a partir da crise do homem no mundo.

Pensar o texto através de sua historicidade e de suas características, permitimos criar possibilidades de usá-lo além da literatura, ou seja, como objeto de tradução e reinterpretação da realidade, identificando suas intencionalidades explícitas e ocultas. O texto literário, eivado de subjetividade, consubstanciado de afetos, desejos, intenções e expectativas, molda o tempo e se constrói a partir dele. A partir dele, problematizaremos o texto, os sujeitos, a construção narrativa e as possíveis representações deles decorrentes através do ensino de história.

Literatura é fonte fecunda, é criação humana, arte possível e capaz de transcender o tempo, materializando-se como eterno-presente. O texto literário é um recorte possível construído e imaginado, num passado próximo ou distante, representando experiências humanas historicamente constituídas. A literatura surge como documento histórico, trazendo panoramas e perspectivas dos agentes sociais em seu processo de vida, das representações mentais, das identidades coletivas e da cultura, em geral.

Dessa forma, um texto literário pode oferecer ao historiador ao menos três tempos históricos possíveis – o da narrativa, o tempo de quando foi escrito e o tempo de quando é lido. Em sala de aula, pensar as justaposições entre esses três tempos, além de fundamental, pode tornar-se recurso valioso no desenvolvimento da criticidade do aluno. Ou seja, o texto, criação de um autor, é constantemente refeito a partir do leitor – um texto literário não tem um fim em si mesmo, está sempre a conversar com quem tenha interesse. Um texto literário é argila para quem quiser lhe esculpir – ao professor de história, um texto literário precisa ser historicizado, tornando-se rico objeto de reflexões na construção do saber e da consciência histórica.

A literatura pode ser considerada uma fonte histórica, pois é um produto do seu tempo e resultado das condições socioculturais da época em que foi produzida. A literatura pode ser uma fonte privilegiada para a história, pois contém aspectos que outras fontes não possuem, como questões relacionadas ao imaginário da época. Ela pode ser uma fonte importante para a compreensão do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas dos agentes no tempo. A literatura e a história se aproximam, pois ambas contam e narram, falam sobre fatos, acontecimentos, sobre a realidade. Por isso, o historiador deve pensar como foi construída a linguagem aplicada, qual intenção de sua construção e suas intencionalidades. Para Chartier (1990, p.62-63):

Todo documento, incluindo o literário é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade de texto construído pautado em regras próprias de produção inerente a cada gênero de escrita de testemunho que cria

“um real” na própria historicidade de sua produção e na intencionalidade da escrita.

O historiador deve continuar a considerar para sua pesquisa, a contextualização da obra/texto que o levará a conhecer o lugar que foi produzido, seu estilo, a história do autor e a sociedade que o envolve, as instituições sociais, as redes que formam com outros textos. Isso permeia o texto escrito e influencia o autor, deixando suas marcas (BARROS, 2004, p.137-138). Autor, leitor e historiador são sujeitos históricos e como tais, podem entrar em conflito. Esse conflito pode produzir sínteses reflexivas. Em sala de aula, o historiador-professor tem a possibilidade de mediá-los como resultado das diferentes interpretações dos alunos. Nessa dissertação, o autor escolhido é lusitano, renascentista, tido como criador do teatro moderno português, recorre constantemente à sátira como forma de crítica social e é junto a Camões, considerado um dos artífices da língua portuguesa como a conhecemos (SPINA, 2007). Por tudo isso, seu texto torna-se fonte que proporciona amplas reflexões históricas, fazendo do eixo História-literatura algo fundamental no processo de letramento literário e desenvolvimento de consciência histórica em uma turma de Ensino Médio.

Nosso foco, ao discutir a literatura como fonte em sala, é contribuir para que outros colegas de jornadas possam trilhar o mesmo caminho, independentemente de quais autores serão selecionados em diferentes tempos históricos. Para isso, buscaremos problematizar ao longo de nossa pesquisa, em sala, quatro questões pertinentes – como o texto pode ser pensado como fonte? Qual a historicidade dessa fonte e como ela se constituiu? Quais os limites metodológicos essa fonte possui para a reflexão histórica? Nosso ponto de partida? O texto vicentino, língua portuguesa e suas transformações, como fontes. Seguimos a linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, que desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História.

A partir do momento que escolhemos um texto do século XVI, há significativas mudanças linguísticas entre o antes e o agora. Pensar as transformações que a língua sofre é também refletir sobre a historicidade da língua como fonte documental. Provocar o aluno através da seguinte reflexão: é possível estabelecer uma relação entre as diferenças linguísticas do século XVI e da atualidade, simultaneamente à compreensão de mudanças

socioculturais sofridas pela sociedade lusitana? O texto, seus múltiplos significados, o contexto no qual foi produzido e o contexto no qual é lido, tornam-se fontes importantes para o trabalho historiográfico. E Vicente representa isso para mim – uma experiência pessoal prazerosa que aos poucos foi se tornando uma forte possibilidade no processo de ensino-aprendizagem, a partir de minhas experiências profissionais. Ensinar história é por muitas vezes processo espinhoso e ingrato, especialmente diante tamanha variedade de subjetividades, vivências pessoais, expectativas e desejos em relação à disciplina, presentes no universo de sala de aula. Por isso, não devemos renunciar às possibilidades não convencionais e poéticas que o ensino nos possibilita, especialmente com os processos de mudanças que têm sido implementados pela nova BNCC, focando no desenvolvimento de habilidades, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, favorecendo a aproximação entre disciplinas tais como história e literatura.

Para Auerbach, por exemplo, representação não se resume a uma simples "imitação" da realidade de forma fotográfica ou direta. Ele entende a representação da realidade na literatura como um processo muito mais complexo e culturalmente condicionado (2021). A representação do real ou do imaginário é um elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo. Para Auerbach, o estilo e a linguagem utilizados são os principais indicadores de como os autores concebem e apresentam a realidade. Para nós, na atualidade, Vicente é um autor que se faz através de um português arcaico, todavia, em seu tempo, foi visto como um autor bastante coloquial, buscando em seus diálogos, criar uma representação bem próxima do cotidiano, através de seus personagens-tipo.

Seu teatro tecnicamente simples, é a arte da experiência imediata. Seus autos e farsas, ora como tragédia, ora como comédia ou drama, são criados e recriados concernentes às condições e motivações históricas de sua época, fascinando espectadores que são levados ao choro, ao riso, à reflexão, à emoção. Vicente traz elementos até então antigos com novos - a complexidade da lírica galego-portuguesa reside não apenas na sua intrincada estrutura formal, mas também na sutil intersecção entre o idealismo cortês e a realidade pragmática das relações sociais da época, revelando uma tensão que permeia a expressão poética. (SPINA, 2007). Seus enredos não seguem uma lógica racional, não obedecessem ao tempo cronológico, mas nem por isso, é menos impactante – seu objetivo é moralizar, levar o espectador a refletir sobre vícios e virtudes, através de suas sátiras e diálogos impiedosos, contra a hipocrisia, por exemplo.

Ele é poeta, é satírico, teatrólogo, artífice de uma língua em construção, mas para o meu trabalho e minha vivência em sala, é sobretudo, fonte histórica valiosa que me permite transitar por duas disciplinas que sempre me foram prazerosas. Sua produção funciona como uma ourivesaria. Seu ouro é sua gente, sua história e cultura, e como todo exímio ourives, sua criação confunde-se consigo mesmo e a joia resultante de tudo isso, é uma representação rica da sociedade de seu tempo através de seus personagens-tipo. Uma capacidade de assimilação considerável unida a uma cosmovisão a respeito de sua época, quase cinquenta autos e farsas produzidas ao longo de sua vida e que como já foi dito, viria a influenciar autores de diversos matizes. Discutir como algumas características da Sociedade Portuguesa, na primeira metade do século XVI, foram representadas através de alguns de seus mais recorrentes personagens, é ganhar elementos didáticos para o trabalho de ensino de história. Iremos discutir também como as contradições entre o que ele idealiza e o que acontece e as transformações políticas e sociais de sua época estão bem presentes em sua obra.

Dois foram os autos escolhidos. No **Auto da Alma**, o autor discute o papel da I.C.A.R. como a morada das almas que precisa ser alcançada por todos, principalmente pelos religiosos tidos por ele como hipócritas. Discute-se, alegoricamente, a jornada da alma humana em busca da salvação. Através de personagens simbólicos, a peça explora a luta entre o bem e o mal, as tentações da vida terrena e o papel da Igreja como guia e refúgio para a alma. Simultaneamente tece ferinas críticas à instituição religiosa do seu tempo e seus representantes, todavia faz alusão a uma Igreja quase poética, idílica. Já no **Auto da Lusitânia**, desenvolve um enredo que entrelaça duas partes distintas, mas complementares, discutindo temas como a identidade nacional, o amor, o casamento e a crítica social. Inicialmente, ele vai retratar um nascimento mitológico de Portugal e uma idealização de futuro através da ideia de uma terra lusitana destinada à grandezas e aventuras épicas. Perpassando críticas finas a uma sociedade demasiadamente afeita à riqueza, vaidade, cobiça e apreço social, nosso foco reflexivo será sobre a representação da nobreza ou fidalguia.

A nossa opção pelo estudo dos referidos autos, justifica-se pela presença de elementos do gênero em questão, na elaboração do discurso didático-literário de todo o texto, na personificação do Anjo, da Alma, da Igreja, do Diabo e outros, que constituem um corpus adequado à análise proposta. O Auto é um valioso representante da visão de mundo do autor, de sua religiosidade e crítica social através da ironia. Destaco que, para

Vicente, é justamente a religiosidade que vai igualar os homens indistintamente, e através dela que se poderia acabar com o sofrimento na Terra.

O objetivo deste trabalho além de discutir os elementos de representação tanto de costumes como históricos, simbolizados através dos seus mais variados personagens-tipo, é pensar formas de se trabalhar, historicamente, um texto literário. Nossa reflexão terá como eixo central, de forma articulada, os conceitos de representação, ensino de história, consciência histórica e letramento literário. O texto Vicentino será o meio pelo qual atravessaremos essas reflexões. Buscaremos através de sua historicidade e de suas características, criar possibilidades de usá-lo além da literatura, ou seja, como objeto de tradução e reinterpretação da realidade através das múltiplas linguagens existentes.

Nosso trabalho não é pioneiro - trabalhar com ensino de história através da literatura e teatro é assunto farto, especialmente nos últimos anos. Podemos citar: "O mundo se despedaça: anticolonialismo, literatura e ensino de história da África" (Michele Barbosa Soares, 2023 - UFC). Esta dissertação explora como a literatura pode ser uma ferramenta para o ensino de história da África sob uma perspectiva anticolonial. Apesar de não ter o mesmo propósito, trabalha também a ideia de literatura como resistência pedagógica. Temos também o trabalho "Literatura de cordel e ensino de história: diálogos e possibilidades no Ensino Fundamental" (Ronie França Costa, 2020 - UNIFESP). Esta dissertação explora o potencial da literatura de cordel como recurso didático para o ensino de história no Ensino Fundamental. O cordel, é de certa forma, herança do teatro popular português. Aqui temos uma aproximação entre os tipos de textos utilizados, mesmo que para públicos distintos – nosso trabalho, ensino médio, o citado, fundamental. Cito também a seguinte dissertação: "CLARA DOS ANJOS": aulas-oficina de História e Literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente" (Flavio Sousa de Jesus, 2022 - UNIFAP). Aqui uma forte aproximação metodológica, seja na aula-oficina, seja na discussão de representação com propósito de uma releitura, pois este trabalho utiliza a obra "Clara dos Anjos" para propor aulas-oficina que abordam a história e a literatura, com foco na ressignificação da imagem da mulher negra. Vicente também se dedica fartamente à representação da mulher como personagem-tipo, principalmente no Auto de Mofina Mendes, que optamos por deixar de fora como forma de recortar e dar maior praticidade ao nosso trabalho, pois seria inviável, numa disciplina que tinha como previsão algo entre 12 e 14 aulas, estudar de forma satisfatória três autos completos.

Apesar de não ser o foco em nosso trabalho, pensar sobre a linguagem do teatro é fundamental. Uma das possibilidades imaginadas como produto final, seria justamente uma releitura dos textos vicentinos através da representação cênica. Por questões estruturais na escola, vimos que não seria possível. Por isso, também citamos o trabalho "Eu e os outros encenando vidas e transformando histórias através da consciência histórica, mito de Medeia e teatro do oprimido" (Clécio Francisco de Albuquerque Silva, 2022 - UFPB). Aqui temos em comum o uso do conceito de consciência histórica através do teatro popular. Este trabalho é um excelente exemplo de como o teatro, especialmente o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, pode ser utilizado para explorar a consciência histórica e temas complexos como a cultura da violência e da paz, a partir de mitos e realidades contemporâneas. Discute-se a ideia de mito no mundo grego e na atualidade. Já Vicente o faz no século XVI, ao mitificar Portugal e seu destino. Outro trabalho a dialogar com o nosso é "Dinâmicas Teatrais no Ensino de História" (Márcio Rogério do Nascimento, 2019 - UFMT). Esta dissertação propõe e reflete sobre o uso de dinâmicas teatrais como uma metodologia alternativa para o ensino de História no ensino médio, visando aumentar o olhar crítico dos alunos e professores sobre suas realidades, com a linguagem artística da teatralidade.

Usaremos em nossa pesquisa, os originais dos autos digitalizados, comentadores da obra vicentina, faremos uma pequena revisão bibliográfica a respeito da formação da sociedade portuguesa abrangendo os séculos XV e XVI, e principalmente, discutiremos do ponto de vista teórico-metodológico, os usos possíveis da literatura como fonte em uma turma do segundo ano no ensino médio, na Escola Polivalente Modelo, onde trabalho por 40H/semana, localizada no bairro José Walter, Fortaleza. Analisaremos como o texto literário pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e letramento literário discente e de quais maneiras o texto literário pode ser relido através de representações historiográficas. Vicente é autor clássico no cânone literário tradicional de acordo com Base Nacional Curricular Comum, na área de Literatura. Já o estudo sobre a formação do Estado Lusitano, idem, na área de história. Ou seja, ele pode ser instrumentalizado como elemento comum às duas disciplinas.

Este trabalho se desdobrará em quatro capítulos principais, cada um aprofundando aspectos importantes da relação entre História, Literatura e Ensino de História. No primeiro capítulo, aprofundaremos nas bases teóricas que articulam a História como campo de saber e a Literatura como fonte. Exploraremos a intrincada relação entre a

temporalidade na obra literária e a abordagem do tempo na ciência histórica, discutindo as convergências e distinções que emergem dessa interação. Nosso objetivo será evidenciar as amplas possibilidades didático-pedagógicas que surgem ao integrar a Literatura no Ensino de História. Para tanto, analisaremos como o século XX, em particular, impulsionou uma significativa expansão das possibilidades metodológicas para o uso da literatura na pesquisa e no ensino histórico.

O segundo capítulo dedicará sua atenção ao texto vicentino, investigando-o como uma fonte historiográfica rica em detalhes sobre a sociedade portuguesa quinhentista. Analisaremos suas características intrínsecas e sua historicidade, buscando compreender como as obras de Gil Vicente buscam representar aspectos sociais da época por meio de seus personagens-tipo. Em particular, aprofundaremos a análise de três personagens-tipo emblemáticos: a Burguesia, a Igreja Católica e a Fidalguia, discutindo como esses arquétipos revelam tensões e nuances do período. Além disso, este capítulo se debruçará sobre a maneira pela qual esses textos podem ser convertidos em um instrumento didático eficaz para a sala de aula, problematizando a relação entre leitura, ensino de história e o desenvolvimento de diferentes formas de letramento, como o letramento histórico e o literário.

Por fim, o terceiro capítulo abordará o papel da História e da Literatura como um eixo temático central dentro dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Discutiremos as vastas possibilidades da literatura na concepção e execução de uma sequência didática, incorporando uma mini oficina de leitura, culminando em uma reflexão sobre os resultados de nosso produto. No último e quarto capítulo, apresentaremos uma sequência didática para que outros professores possam aplicar, cada um a seu modo, história e literatura em sala de aula. Uma sequência didática de acordo com Antoni Zabala (1998), é uma abordagem de ensino que visa auxiliar os estudantes a superarem desafios de aprendizado em um tópico específico. Ela funciona através da construção gradual de conhecimento, por meio de um conjunto de atividades interligadas, planejadas e executadas ao longo do tempo.

Analisaremos os textos discentes criados e avaliaremos o impacto dessa abordagem no processo de aprendizagem dos alunos. Complementarmente, exploraremos os espaços teórico-pedagógicos abertos pelo Novo Ensino Médio, bem como os limites e obstáculos inerentes à sua implementação no contexto da proposta apresentada.

2 AS LETRAS COMO MATÉRIA-PRIMA DA HISTÓRIA

Toda ciência como instrumentalização da técnica, além da racionalidade, é dotada de intencionalidades, ocultas ou explícitas. Com a História não é diferente, pois ela também se constitui como discurso e todo discurso, em última instância, pode ser usado como ferramenta de dominação, ou seja, criar uma visão hegemônica naturalizando certas estruturas de hierarquização social e de saberes. Por isso, perceber o mundo através de diferentes interpretações e construções simbólicas, tal como os textos literários é, sobretudo, democratizar o acesso a outras interpretações sobre o mundo, espaços de afetos e sociabilidades, e até mesmo, lugar na institucionalidade. Para isso é preciso problematizar quem e o que produz os textos, sejam de quaisquer tipificações. Michel Foucault, no seu célebre *A Ordem Do Discurso* (1971) diz:

Entendido o autor, claro, não como o indivíduo que fala, o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro da sua coerência (...) nos domínios em que a atribuição a um autor é usual — literatura, filosofia, ciência — vemos que essa atribuição não desempenha sempre o mesmo papel. (...) pede-se-lhe que revele, ou que pelo menos traga no seu íntimo, o sentido escondido que os atravessa (...) pede-se-lhe que os articule, com a sua vida pessoal e com as suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é o que dá à inquietante linguagem da ficção, as suas unidades, os seus nós de coerência, a sua inserção no real (FOUCAULT, 1971, pag.07)

Narrativas se formam como uma complexa teia de significados que se alternam em seus graus de importância. Compreender essa dimensão num texto literário é recolher informações desse “agrupamento do discurso”. A própria história, enquanto narrativa e conhecimento produzido, é um tipo de discurso. Os historiadores selecionam eventos, estabelecem relações causais, constroem narrativas e argumentações que são influenciadas por seus próprios contextos, perspectivas teóricas e as convenções discursivas de sua época. Diferentes abordagens historiográficas representam diferentes discursos sobre o passado.

A Literatura com seus espaços, enredos, personagens, sua ficcionalidade, funções poéticas da linguagem, plurissignificações e sua forma de representar o passado proporciona ao pesquisador de História, indícios ao representar sentimentos, pensamentos e anseios muitas vezes que não constam em nenhum documento oficial. Para Ricoeur (1997, p.329) no momento da leitura, o pacto entre leitor e autor encerra a “crença de que os acontecimentos relatados”, de alguma forma, acabem pertencendo ao passado da voz que narra.

Ao historiador, cabe o entendimento e interpretação da produção e a construção dos textos, sabendo que a escrita, a linguagem e a leitura são indissociáveis e assim, tornam-se uma instância medianeira entre aquele que escreve e o leitor, ou seja, faculta uma articulação da comunicação e da veiculação das representações. Dessa forma, há uma questão trina para se considerar na elaboração do conhecimento histórico, composta pela escrita, o texto e a leitura. No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e qual linguagem se usa. Já ao pensar sobre o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. No tocante à recepção, visa abordar a leitura de um determinado receptor/leitor ou de um grupo de receptores/leitores, tratando das expectativas de quem recebe o texto, de sua contemplação, ou seu enfrentamento ou resistência a ele (PESAVENTO, 2004).

Literatura e a narrativa histórica são duas formas de representar o real cada uma a seu tempo e modo, por simbolizações sociais fundamentadas na linguagem. Ambas geram resultados distintos. Enquanto história é narrativa organizada, cronológica, sistematizada através de eventos, a literatura é ponte invisível entre um conjunto imagético que podem representar esses eventos, sem ser limitada por uma lógica cartesiana, por isso, sua narrativa tende a ser mais abstrata e livre:

[...] o fato de as narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal – as quais ao mesmo tempo sustentam a formação de identidades no presente – confere à historiografia uma característica específica (Assis, 2010, p. 13).

Autor e leitor são, na verdade, construções subjetivas, atravessadas por todo tipo de experiências, são processos sociais como sujeitos e a relação entre si, é, por isso mesmo, histórica. O texto literário traz o arcabouço de ideias, valores, costumes, crenças, mitologias, linguagens e perspectivas de mundo cujo entendimento advém da sociedade na qual vive o autor. A tarefa do analista do texto (ou historiador) não é a de completar a obra, mas a de buscar o princípio do seu conflito de significado e como tal conflito é produzido pela relação da obra com a ideologia (EAGLETON, 2011, p.69). Nenhum texto literário está imune à ideologização do autor e sua subjetividade.

Assim, contextualizar o texto com o qual se trabalha é indispensável para elucidar o lugar em que foi produzido, seu estilo, sua linguagem, a história do autor, a sociedade que envolve e penetra o escritor e seu texto. Chartier (2002) argumenta que a depender da inventividade do leitor/espectador, a construção de um novo espaço de

interação entre autor/leitor, expande ao mesmo tempo que limita à obra – os usos, apropriações, significações que cada comunidade de leitor possui, modifica as categorias ou convenções nas quais a obra se produziu:

Produzidas em uma ordem específica, as obras escapam dela e ganham existência sendo investidas pelas significações que lhe atribuem, por vezes na longa duração, seus diferentes públicos. Articular a diferença que funda (diversamente) a especificidade da literatura e as dependências (múltiplas) que a inscrevem no mundo social: esta é, a meu ver, a melhor formulação do necessário encontro entre a história da literatura e a história cultural (CHARTIER, 2002, p. 259)

2.1 Construção do Saber Historiográfico

Os últimos cem anos significaram muitas rupturas teóricas-metodológicas na historiografia. Ampliação do conceito de história, tanto no sentido espacial como cronológico, influência dos diálogos interdisciplinares, que afetam diretamente a teoria e as práticas discursivas da história e de certo modo, fim das hierarquizações dos saberes e aberturas para novas epistemologias. Se ampliar pode resultar em democratizar, também significa novos desafios práticos – como constituir novos métodos eficientes? Como fazer para não perder certo grau de objetividade necessário?

Mais ainda, pensar a relação história-ensino e as condições materiais presentes é fundamental como desenlace do trabalho historiográfico. A sala de aula, é diversas vezes, a representação do trabalho teórico em todas suas possibilidades, limitações e dificuldades. Compreender os papéis sociais que cumpre a História atualmente, é compreender os processos nos quais a disciplina se constituiu como ciência. Esses papéis não são fixos; eles são dinâmicos e se transformam junto com a sociedade, assim, longe da visão de que a História é mestra da vida, o professor deve utilizar a sala de aula para essas reflexões, discutindo como entender de que forma as sociedades se organizam, como as relações de poder se estabelecem e como as identidades são construídas ao longo do tempo, problematizando, sobretudo, as razões que levam a essas diferenças.

O grande desafio é ter clarividência entre os seus limites e as possibilidades epistemológicas. A racionalização é essencial nesse caminho, porém, sem torná-la um fim em si mesma, sob o risco de transformá-la em instrumento excessivamente pragmático. Como nos diz François Hartog, a “aproximação atenta aos conceitos e aos contextos, às noções e meios, sempre cuidadosa de suas articulações, preocupada com a cognição e com

a historização, mas vigilante face ao canto de sereia dos reducionismos” (HARTOG, 2000, 82-3). Nesse sentido, a história da História nos mostra que foi possível criar espaços independentes entre as ciências humanas, sem que perdessem suas complementaridades. A História olha para o passado, mas não fica circunscrita a ele. Nossos olhares, intencionais ou não, são sempre em boa medida condicionados pelo presente. Problematizar a história da História é abrir possibilidade de compreensão do porquê a literatura é, atualmente, percebida como fonte histórica.

Com todas essas e outras transformações ao longo do século XX, muitas áreas de análise historiográfica foram transformadas e reestruturadas. Uma delas, é a literatura - as obras ficcionais passam a ser analisadas como fonte rica dos signos das sociedades. Tal campo se insere nas grandes transformações observadas na historiografia ao longo do século XX como destaca o autor REVEL (2007):

a produção intelectual dos historiadores mudou em profundidade e em amplitude, assim também as modalidades de escrever a História, influenciada pelo surgimento de novos territórios a serem explorados pela pesquisa histórica, pelos novos objetos visando temáticas originais e pela abundância das novas abordagens. (REVEL apud SANTOS, 2007, pp. 1-2)

Neste sentido, o conhecimento científico que se inaugura com a modernidade ganha tamanha autonomia própria que desvencilha-se do conhecimento filosófico a ponto de calcar na racionalidade metódica. Nos diz Habermas:

O pensamento totalizador e, ao mesmo tempo, autorreferente, que procurava compreender o todo da natureza e da história tinha que comprovar-se e fundamentar-se como filosófico – seja aduzindo argumentos de fundamentação última ou através da autoexplicação do conceito abrangente. De outro lado, as premissas que servem como ponto de partida das teorias científicas contam como hipótese e têm de ser fundamentadas a partir das consequências – seja através da confirmação empírica ou através da coerência com outros enunciados já aceitos (Habermas, 1990, p. 45)

Pensar a história como saber, é pensar em múltiplas possibilidades de análise – a relação ensino-aprendizagem histórica, é, sobretudo, um grande questionamento das relações de poder na sociedade compreendendo seus respectivos processos históricos. Problematizar é matéria-prima fundamental para qualquer estudo histórico – é analisar e compreender as variantes possíveis e as diferentes perspectivas possíveis. O ambiente de ensino, formal ou não formal, é ambiente propício para construção e desconstrução de saberes. Descontrói o que é enviesado, etnocêntrico e único, para algo múltiplo e variado, construindo novos olhares e entendimentos. Os historiadores passaram a não se interessar

mais pela reconstituição das condições estruturais da vida no passado, em favor da defesa da “vida real” das pessoas. Nas palavras de Rüsen,

[...] eles se concentram no modo pelo qual as pessoas vivenciaram e interpretaram seu mundo peculiar. Pesquisam a consciência que as pessoas tinham de suas condições de vida e procuram com isso restituir-lhes uma autonomia cultural no trato com seu próprio mundo, diferente do nosso. No tocante ao método, a estratégia paradigmática dessa nova aproximação da autoconsciência e autocompreensão das pessoas é a história oral (Rüsen, 1997, p. 93)

A história é quando muito aproximativa, representativa, verossímil e ilustrativa - apenas uma pequena pintura de um grande quadro impossível de ser feito ou refeito. Quando tentamos, como historiadores, livrar-nos de nossa subjetividade através da escrita, ela tende a voltar a aparecer disfarçada sob mil maneiras (MUNIZ, 2022). Por isso, cabe desde já, o reconhecimento das intencionalidades possíveis que essa produção contera e a principal delas é compreender a relação dialógica entre história e literatura através de um fragmento de obra de um autor que viveu e produziu há quase quinhentos anos. Nosso papel será reinterpretá-lo adequando-o às necessidades, nossa linguagem, anseios, desejos, enfim, nossas subjetividades ou questões de nosso tempo. A legitimidade da prática do historiador passa pela reflexão da objetividade de seu trabalho como forma de leitura e apreensão do mundo.

Mais ainda, o historiador não pode ocultar o lugar histórico e social de onde fala, muito menos esconder o lugar institucional onde o saber histórico se produz e é refletido. Se o texto histórico é reconstituição aproximativa, a linguagem será seu substrato – que, por sua vez, é também resultado de um longo processo histórico, então toda palavra traz consigo seu sentido lexical e sociológico, ou seja, é carregada de sentidos simbólicos que pertencem ao tempo histórico. Não de quando surgiu, mas a qual pertence – palavras são de certa forma o entendimento de uma sociedade sobre si mesma. É necessário pontuar que toda escrita é política, ou seja, fazer história é política – seja na sua dimensão ética, estética ou sensitiva. Quando escolhemos trabalhar com o Gil Vicente e suas obras como objeto, reconhecemos todas as limitações teóricas e metodológicas adjacentes.

Não existe conhecimento neutro no sentido político. Assim, todo conhecimento possui uma intencionalidade e está submetido a normas sociais. A História como produção de saber, com suas subjetividades e multiplicidades é sempre processual, mesmo que limitada por acontecimentos. Por isso caberá ao historiador fazer suas escolhas, recortes temáticos e cronológicos. A própria escolha dessas questões é arbitrária, ou seja, é forçosamente uma escolha pessoal. Mas não é aleatória, precisa ter uma racionalidade. A história como conhecimento é também materializada no texto – logo precisamos pensar o

texto como além-texto – uma narrativa moldada por uma mentalidade que busca dar sentido ao mundo que se forma e concretiza em torno do sujeito histórico.

2.2 Uma articulação teórica entre história, representação, consciência histórica e letramento literário

Ao historiador, cabe o entendimento da própria produção e a entrega de conhecimentos teóricos – seja em um texto, seja na sala de aula, como resultados de suas investigações ou como teorizações. Se falamos em textos, lembremos que a escrita, a linguagem e a leitura são indissociáveis e estão contidas no mesmo grupo e assim, tornam-se uma instância intermediária entre aquele que escreve e o leitor, ou seja, faculta uma articulação entre a comunicação e suas respectivas representações. No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e qual linguagem se usa. Já ao pensar sobre o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. No tocante à recepção, visa abordar a leitura de um determinado receptor/leitor ou de um grupo de receptores/leitores, tratando das expectativas de quem recebe o texto, o seu enfrentamento ou resistência a ele. (PESAVENTO, 2004, p. 69-70).

Tomemos o novo currículo como referência - vejamos o que nos diz uma das mais presentes competências e habilidades da BNCC (2017) obrigatórias ao ensino médio – ela é ampla, e por isso, cabe em vários temas:

“Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (EM13CHS101).

Aqui temos uma motivação para a possibilidade de trabalho conjunto no eixo história-literatura pois é obrigatório identificar diferentes fontes e narrativas em diferentes linguagens a fim de melhor compreender processos e eventos históricos. Mercantilismo, absolutismo, religiosidade, formação dos Estados Nacionais, Reforma Protestante e início da Modernidade, são, por exemplo, temas fundamentais nesse período presentes nos livros didáticos de história em geral, e temas que dialogam com nosso objeto de análise – os autos vicentinos.

A história, concebida não apenas como cronologia de eventos, mas como um campo de investigação e interpretação do passado, provê a estrutura epistêmica sobre a qual grande parte da produção literária se edifica. Ao utilizar o passado como cenário, a literatura não apenas o documenta de uma forma única, mas também o interpreta, o questiona e o humaniza. Textos literários, concebidos como artefatos culturais, incorporam e expressam as mentalidades coletiva, os epistemes e as estruturas de sentimento de suas respectivas épocas. A análise crítica de obras literárias de diferentes períodos permite discernir as tensões sociais, os valores morais, as ideologias dominantes e as resistências culturais que caracterizavam uma sociedade. A literatura, portanto, não é apenas um produto da história, mas também uma fonte primária para a sua compreensão.

A consciência histórica, nesse sentido, emerge como a síntese hermenêutica que pode se articular entre a literatura e a história. Ela representa a capacidade cognitiva e reflexiva de um indivíduo ou de uma coletividade de situar-se no fluxo do tempo, compreendendo a genealogia dos eventos e fenômenos passados, o modo como estes construíram o presente, representaram o passado e, até mesmo, quais horizontes de expectativas se foram nessas interpretações. Logo, todo ser humano, em ambiente de escolarização ou não, recorre a alguma forma de atribuição de sentido ao agir e perceber-se no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses e estabelecer vínculos. A intersecção entre literatura, história e consciência histórica, portanto, não é meramente complementar, mas constitutiva. A literatura enriquece a história com subjetividade e profundidade, a história fornece o substrato para a imaginação literária, e a consciência histórica emerge como o resultado dessa interação.

Ao nos referimos à proximidade entre História e Literatura, não significa dizer que o texto histórico precise se transformar em narração de acontecimentos, mas o uso contínuo de recursos teóricos-linguísticos e semióticos, presentes na literatura. Ou seja, a história não é apenas uma escrita técnica, mas pode e deve fazer o leitor à imaginar o que está sendo descrito. Nesse sentido que autores como Hayden White, Paul Veyne e Paul Ricoeur defendem a ideia de que história e literatura possuem significativos elementos em comum. Sobre esses elementos comuns, Pesavento sintetiza da seguinte forma:

e o historiador, quando constrói sua narrativa sobre o passado, tem uma pretensão a atingir a veracidade. Mesmo sabendo que não chegará jamais à verdade do acontecido, ele é animado por esta busca de verdade, por este esforço de construção de uma versão plausível, possível, verossímil de fato, com foros ou efeito de verdade. Já a Literatura, nos indica Paul Ricoeur, cria uma modalidade narrativa referencial ao mundo, com pretensão aproximativa. Não precisa comprovar ou chegar a uma veracidade, mas obter uma coerência de

sentido e um efeito de verossimilhança. A rigor, História e Literatura obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade. (PESAVENTO, 2003, pg. 36)

Mesmo que ainda pese sobre o historiador uma espécie de papel social de transmissor da verdade sobre o passado, não é possível reconstituí-lo – na narrativa histórica, o que temos é uma aproximação, representação de outro tempo histórico. Amplitude documental, diversidade epistemológica e variações metodológicas, são necessidades atuais ao trabalho historiográfico. Foucault diz que:

A história, no modo como é praticada hoje em dia, não se afasta dos acontecimentos, pelo contrário, ela alarga-lhes incessantemente o campo; descobre incessantemente novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola incessantemente conjuntos novos, em que os acontecimentos são por vezes numerosos, densos e substituíveis, e por vezes raros e decisivos (...) É claro que há já muito tempo que a história não procura compreender os acontecimentos pelo jogo das causas e dos efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não o faz para, em vez disso, encontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. Fá-lo para estabelecer as diversas séries, entrecruzadas, muitas vezes divergentes, mas não autónomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens do seu acaso, as condições do seu aparecimento. (FOUCAULT, 1971, pag.15)

O filósofo francês nos chama atenção para relação entre acontecimento, estrutura e a seleção realizada pelo próprio historiador. Nesse sentido, o discurso historiográfico se forma com regras implícitas e explícitas que moldam o que é considerado válido ou mesmo pensável – ela não é estática, mas está em constante transformação, sendo palco de lutas e negociações pela possibilidade de definir a realidade.

Em a Produção Social da Escrita (2014), Raymond Williams, vai na mesma direção – através do seu conceito de “sistemas de significações”, defendia que a produção cultural e o processo de criação artística estão indissociavelmente ligados. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de construção da realidade social, e como tal, é também relação de poder. A escrita, como uma forma particular e condicionada de linguagem, reflete e molda as relações sociais. Williams defende que a compreensão de uma obra escrita exige uma análise do contexto histórico em que ela foi produzida, incluindo as condições materiais, e as ideias dominantes. Ou seja, Williams via a linguagem como fundamentalmente social.

O significado não é fixo, mas é criado e negociado por meio da interação social e do contexto histórico. Williams desenvolve o conceito de “Estrutura de Sentimento” (Structure of Feeling). Este é um dos seus mais importantes conceitos. Refere-se às experiências, significados e valores compartilhados por um grupo social em um

determinado período histórico, que ainda não foram totalmente articulados em doutrinas ou ideologias formais, mas que são sentidos coletivamente e influenciam a produção cultural. A estrutura de sentimento é um elo entre a experiência vivida e as formas culturais, permeando os textos de maneiras muitas vezes sutis e complexas.

A escrita é produção material atrelados à sistemas sociais e traz em si, suas possíveis representações. Para ele, a escrita, mesmo que solitária, nunca é uma produção individual, mas um processo longo e complexo socialmente formatado e moldado pelas condições históricas e culturais. A linguagem é o próprio meio pelo qual a cultura é expressa e entendida. Um autor de literatura representa um emaranhado de questões e simbolizações que vão permeando e construindo diferente sentidos aos seus textos. Também por isso, a leitura é um contínuo processo de atualização do próprio autor – abordaremos melhor este tópico ao longo do capítulo dois - mas ler não é apenas interpretar o conjunto de formas que compõem o texto, mas, elaborar novos sentidos às suas estruturas, tendo como ponto de partida o mundo do próprio leitor. Um texto literário vai se mostrando como um resultado cultural – através da morfologia da língua, das inovações estilísticas, do enredo e das construções arquetípicas dos personagens. Williams (2014) não apenas o vê como atividade individual, mas como um processo socialmente construído e moldado pelas condições históricas e culturais.

Mais um ensaísta e filósofo francês, Roland Barthes (2004) é mais radical que Williams – ao propor a “morte do autor”, ele subverte a lógica do texto. Para Barthes, a tradição literária e a crítica tradicional tendiam a atribuir ao autor uma autoridade excessiva sobre o significado de sua obra. A ideia era que o autor, com sua biografia, intenções e psicologia, detinha a "chave" para a interpretação correta do texto. Isso transformava o texto em reflexo do pensamento do autor, limitando suas possibilidades de sentido. Em *O Rumor da Língua* (2004), Barthes continua a explorar as implicações dessa ideia, mostrando como a linguagem, em sua própria textura e funcionamento, já opera a "morte" do sujeito que a enuncia. A escrita é vista como um ato que se desliga da voz de seu criador, tornando-se um espaço neutro onde a identidade do autor se dissolve.

A "morte do autor" proposta por Barthes significa a libertação do texto dessa tirania autoral. Ele argumenta que, uma vez escrito, o texto se torna um tecido de signos, um espaço onde se entrecruzam diversas linguagens, citações, referências culturais e ideologias, muitas vezes sem que o próprio autor tenha plena consciência delas. O texto é, portanto, um "mosaico de citações", e não a expressão original e unívoca de um indivíduo.

Barthes (2004) desloca o poder interpretativo para o leitor. É o leitor quem, ao interagir com o texto, reúne os fios desse tecido, articula os signos e, assim, produz o significado. O leitor não busca mais a intenção "original" do autor, mas sim o que o texto, em sua multiplicidade, pode gerar em termos de sentidos. O texto se torna um espaço de liberdade para a leitura, aberto a múltiplas interpretações, e não um enigma a ser decifrado por meio da biografia do escritor.

Pensar o ensino de história através dessa liberdade, dá outra dimensão para a prática de leitura – o aluno, ao compreender que ele é sujeito ativo e que o texto lido precisa necessariamente de sua ação para ganhar sentidos, pode pensar formas interativas de maturação do seu próprio aprendizado. Ao pensarmos uma sequência didática, cujo passo fundamental é uma leitura coletiva de um texto clássico, temos por objetivo criar espaços de reflexão, interação e construção do saber. Logo, a fase final de produto, é justamente pensar o aluno se transformando de leitor para o produtor – ao fazer uma releitura livre dos autos lidos em sala, ele redimensiona a história factual e cronológica através de suas subjetividades.

Já na concepção de Veyne (1988 apud LE GOFF, 1994, p. 39), sobre a construção do texto histórico, ele diz “[...] a história é um conto, uma narração, mas um conto de acontecimentos verdadeiros”. Assim, temos que para ele a história não é uma ciência no sentido estrito, com leis gerais e capacidade de previsão. Em vez disso, ela se aproxima a um romance na medida que seleciona e organiza tramas e eventos, simplifica a complexidade do passado através de uma narrativa inteligível, embora bem fundamentada. Percebemos que há algo em comum para os citados – a ideia de construção social pela linguagem como forma de representação de uma realidade factual impossibilitada de ser reconstituída com perfeição - a história é uma narrativa de eventos que se constrói através da interpretação e análise, gerando uma reconstituição limitada através de fontes, documentos, da imaginação e do texto produzido.

Podemos pensar a sala de aula, também, como um espaço que reúne um conglomerado de sujeitos e formas de linguagens que se encontram no texto escrito a partir de um amontoado de representações – sistemas sociais que muitas vezes entram em conflito. Uma estrutura-movimento fornecida por cada cultura que cria possibilidades de expressões e manifestações coletivas, embora que, de forma paralela, também as limitaria e as condiciona. Para o francês Roger Chartier (1990, p. 21):

[...] o conceito de representação é a de variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural. [...] As lutas de

representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe [...] a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Lembrando que dentro do devir histórico, não há representação que não sofra modificações pelo tempo e pelos agentes históricos. A representação não basta a si mesma, ela é conteúdo fluido e múltiplo em seus significados, representação é a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração traduzindo muitas vezes, um olhar momentâneo de quem a cria, fruto de percepções cruzadas entre os mais diversos agentes históricos. Assim, a percepção dominante acaba ganhando foro de realidade, de verdade, sendo transmitida geração após geração e por isso mesmo, naturalizada. (CHARTIER, 2002).

Ankersmit (2009) argumenta que a escrita da história não é uma mera descrição factual do passado, mas sim uma representação. Ele distingue claramente a representação da descrição. Enquanto a descrição busca uma correspondência direta com os fatos, a representação, assim como na arte e na literatura, cria um "todo" ou uma "imagem" do passado. Essa representação não é uma cópia, mas uma construção que dá sentido e coerência aos fatos. Para o autor, a representação é mais abrangente e abrange o caráter estético e interpretativo da escrita histórica, sem necessariamente negar sua pretensão de verdade. Ankersmit (2009) também aborda a questão da verdade. Para ele, a verdade na história não é apenas uma questão de correspondência entre proposições e fatos isolados. É mais complexa e se relaciona com a adequação da representação como um todo. Ele vê paralelos na forma como a literatura pode ser "verdadeira" no sentido de revelar aspectos da condição humana ou da realidade, mesmo que não seja factualmente verdadeira. Representações dizem respeito ao modo como em diferentes tempos, lugares e espaços a realidade social é construída por meio de classificações, divisões, ressignificações e delimitações.

Ainda sobre representação, trazemos o que nos diz Pesavento (2004) - a representação é justamente o processo de ressignificação social constante que ajuda a moldar uma realidade. Ou seja, o símbolo pelo símbolo não tem sentido real, ele não existe, ele é obrigatoriamente uma criação da psique humana dotado de valor proporcional a uma comunidade ou indivíduo, sempre perpetuando-se através das relações de poder. É por meio delas que se age no mundo, que se constroem identidades. Nesse sentido, a representação fica no lugar da realidade, tornando-se aparentemente a própria, porém, não como uma imagem perfeita do real: o representante não obrigatoriamente é o representado,

ele guarda relações de semelhança, significado e atributos com este. As representações se expressam nos discursos, como a literatura, por exemplo, assumindo múltiplas faces e configurações, contextos e nuances, as quais se tornam muitas vezes concorrentes entre si.

Hoje, dentro do conceito de Representação, por exemplo, a literatura torna-se essencial para o entendimento de um contexto, de uma época e da relação de uma sociedade com seus signos e manifestações simbólicas, proporcionando ao leitor uma ampla reflexão que o humaniza:

(...). Neste sentido, torna-se importante destacar o fato de que a produção da obra literária está associada ao seu tempo, espaço e contexto, refletindo em suas narrativas angústias, sonhos, entendimentos ou interpretações de agentes sociais contemporâneos à sua criação e mesclando elementos de ficção e das possíveis realidades existentes no momento da criação literária (...). No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e qual linguagem se usa. Já ao pensar sobre o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. (PESAVENTO, 2004, p. 69-70).

Ainda de acordo com Chartier (2002), ao tratar de um projeto de história literária, o qual oferece possibilidades para pensarmos como um historiador pode abordar a análise de textos literários na perspectiva da história sociocultural à maneira dos Annales, o objeto da história literária e da crítica textual “é o processo pelo qual leitores, espectadores ou ouvintes dão sentido aos textos dos quais se apropriam”.

Uma história da literatura é, pois, uma história das diferentes modalidades da apropriação dos textos. Ela deve considerar que o ‘mundo do texto’, usando os termos de Ricoeur, é um mundo de objetos e de performances cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido. Deve considerar paralelamente que ‘o mundo do leitor’ é sempre aquele da ‘comunidade de interpretação’ (segundo a expressão de Stanley Fish) à qual ele pertence e que é definida por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses. O porquê da necessidade de uma dupla atenção: à materialidade dos textos, à corporalidade dos leitores (CHARTIER, 2002, p. 255, 257)

Apesar das representações possuírem expressões individuais, elas estão sob um contexto maior, que poderíamos chamar de “entidade invisível” que organiza, formata, modela e mesmo classifica hierarquicamente esses conjuntos de símbolos vivenciados e compartilhados. Lembrando que dentro do devir histórico, não há representação que não sofra modificações pelo tempo e pelos agentes históricos. A representação não basta a si mesma, ele é conteúdo fluido e múltiplo em seus significados, representação é a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração traduzindo muitas vezes, um olhar momentâneo de quem a cria, fruto de percepções cruzadas entre os mais diversos agentes históricos. Assim, a percepção dominante acaba ganhando foro de

realidade, de verdade, sendo transmitida geração após geração e por isso mesmo, naturalizada. (CHARTIER, 2002)

Professor é mediador dessas realidades por vezes antagônicas – um texto literário pode ser ponto de encontro e expansão da consciência histórica. Consciência histórica é a capacidade que o ser humano tem de se situar no tempo, compreendendo as relações entre passado, presente e futuro - podemos pensá-la como um universal antropológico, ou seja, é inerente ao ser humano. O aluno é em boa medida livre para ser. Entretanto, cabe à relação dialógica professor-aluno, estabelecer parâmetros que sirvam de referência a esse desenvolvimento individual e subjetivo. Em última análise, podemos dizer que o papel do professor de história é contribuir no desenvolvimento da consciência histórica de seus alunos, tornando-a mais complexa, analítica e em constante diálogo com outros saberes. Em outras palavras, é a habilidade de interpretar a experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmo, de modo a orientar intencionalmente a vida prática no tempo. Rüsen (2015) define a consciência histórica como a capacidade humana de interpretar e dar sentido ao tempo e ao espaço, através da experiência e das relações sociais, ou seja, a consciência histórica é uma habilidade humana universal que nos permite dar sentido à nossa existência temporal. Ela se manifesta na forma como as pessoas constroem narrativas sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, ligando o que foi, o que é e o que pode vir a ser.

As pessoas possuem tipos diferentes de consciência histórica pois é causado pelas vivências de cada um – ao pensar historicamente os sujeitos conferem sentidos e significados ao tempo e ao mundo, assim, agem a partir das identidades criadas desses significados, e muitas vezes, o texto literário confere novos sentidos a essas identidades ou passa a representá-las em seus enredos ou personagens. A consciência histórica implica a percepção da passagem do tempo, da mudança e da continuidade. Envolve entender que o presente é um ponto de convergência de processos históricos (Rusen, 2015). A consciência histórica encoraja a análise crítica das narrativas históricas, reconhecendo que elas são construções humanas, sujeitas a interpretações e influências diversas. Isso envolve questionar fontes, identificar diferentes perspectivas e evitar visões simplistas ou deterministas da história. A compreensão do passado coletivo e individual contribui para a formação da identidade. Por óbvio não cabe ao professor o papel de delimitador dessas identidades, mas proporcionar espaços de reflexão e construção coletiva, dentro de um grau de razoabilidade. Nas produções textuais discentes que analisaremos na parte final do

trabalho, isso aparece muitas vezes de forma explícita – a construção dos personagens, a forma de comunicação entre eles e até mesmo o enredo, são representações do “mundo do aluno”, suas formas de sentir e perceber o mundo, inclusive criticá-lo.

Faz-mister trabalhar para incentivar o desenvolvimento de variadas capacidades linguísticas, entre elas as imaginativas, aquelas que representam a realidade sem se fixarem apenas nela. Leitura, reflexão e diálogo, representam caminho obrigatório para uma aula de história. Aquilo que é tido como realidade só pode ser significada através da teoria – portanto, é indispensável compreender as formas de linguagem para compreender essa complexa engrenagem entre evento, fato, interpretação e representação – seja na narrativa literária, seja na narrativa histórica.

Pensar o desenvolvimento da consciência histórica numa aula de História/Literatura é ampliar e dialogar com novas formas de aprendizado através do próprio processo de educação histórica e o desenvolvimento do letramento literário. A literatura é uma forma particular de linguagem, com suas próprias características e recursos expressivos. O letramento literário implica em usar essa linguagem e utilizá-la para se comunicar e expressar suas ideias. Em outras palavras, o letramento literário é, também, a habilidade de ler com prazer: Sentir-se motivado a ler por diversão e conhecimento. Identificar os elementos que compõem uma narrativa, como personagens, enredo, tempo e espaço.

De forma resumida, Cossom (2014) define o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Isso significa que o letramento literário não se limita à decodificação de palavras, mas envolve uma imersão no mundo da literatura, compreendendo seus diversos gêneros, estilos e significados. O letramento literário definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Refletir sobre os significados mais profundos das obras literárias, relacionando-as com a realidade e com outras experiências de leitura. O letramento literário é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois contribui para o contato com diferentes obras literárias e permite conhecer outras culturas, épocas e formas de pensar. Nesse sentido, letramento literário e consciência histórica se aproximam – podemos pensá-las de forma complementar. Cosson enfatiza que o letramento literário não se restringe ao ambiente escolar, mas busca formar leitores que continuem a ler e a se engajar com a literatura ao longo da vida, dentro e fora da escola. Significa criar condições para o

desenvolvimento pelo gosto à leitura e a autonomia do leitor para buscar e selecionar obras de seu interesse.

Cabe também ao professor, em uma aula interdisciplinar unindo história e literatura, o papel de auxiliar o desenvolvimento dessas consciências históricas juntamente ao processo de letramento literário – cada aluno carrega consigo um grau de consciência história anterior à essa cientificidade, ou seja, anterior às reflexões epistemológicas ocorridas durante as aulas de história. Na visão de Cossom (2014), letramento tem relação direta com os processos sociológicos da língua – o indivíduo está inserido em práticas de linguagem que ele usa socialmente – letramento literário é, em certo sentido, apropriação de um conjunto de símbolos e valores linguisticamente construídos. O sujeito letrado é, por definição, um sujeito histórico. Suas ideias buscam transformar a maneira como a literatura é abordada na escola, visando a formação de leitores mais engajados, críticos e capazes de construir sentidos a partir da experiência literária.

O historiador é justamente aquele que busca e seleciona fragmentos na tentativa de se aproximar ao máximo dessa realidade passada através de lógica, método e uma teoria que lhe sirva de arcabouço mental nesse processo sem fim de reconstrução. O resultado da investigação histórica é a produção textual também – história e literatura usam a linguagem e são condicionadas por ela como uma forma de materialização dessa representação sobre o passado. Ou seja - o texto será a manifestação final do percurso da construção dos sentidos – o texto fala com texto – é uma associação do plano com conteúdo, correlacionando-se com textos anteriores, por isso um autor ou um historiador, “nunca falam sozinhos”. A abordagem de Cosson para o letramento literário também valoriza o contexto do leitor. A interpretação de um texto literário é vista como um diálogo entre o leitor, o autor e a comunidade de leitores, onde as experiências e o conhecimento de mundo do leitor desempenham um papel fundamental na construção do sentido.

O letramento literário não se limita à decodificação das palavras, mas busca desenvolver um leitor capaz de interagir profundamente com o texto, de fazer inferências, de conectar a obra com sua própria experiência e com o mundo, e de formular suas próprias interpretações. Implica em um ensino da literatura que estimule o pensamento crítico, a reflexão sobre os temas abordados, e a capacidade de questionar diferentes perspectivas presentes na obra. Letramento literário não é sinônimo de alfabetização – indivíduos analfabetos podem ser letrados. Apropriar-se da literatura significa ir além da simples

leitura, envolvendo a construção de sentidos pessoais, a criação de vínculos emocionais com as histórias e a capacidade de analisar e interpretar os textos.

Talvez por isso, (Burke, 2006) venha a considerar a literatura de forma muito especial, como um dos mais pertinentes exemplos do processo de hibridação cultural, ou seja, como o processo de mistura e combinação de elementos culturais diferentes, resultando em novas formas culturais que não são redutíveis às suas origens. Burke enfatiza que as culturas nunca foram entidades puras e isoladas, mas sempre estiveram em contato e troca umas com as outras. A hibridação é, portanto, uma característica inerente à dinâmica cultural. Em Vicente temos quase que a cada fragmento escrito, esse complexo imbricamento de influências - facilmente identificamos isso – como observador atento de sua realidade, soube retratar como poucos, as assimilações que ocorriam na sociedade portuguesa dos quinhentos.

A história nos mostra que as sociedades são sistemas complexos, marcados por múltiplas determinações e interações. As identidades coletivas e individuais são construídas ao longo do tempo, através de processos históricos complexos. Não há necessariamente um sentido de complementaridade, mas obrigatoriamente um espaço de conexão, que ora pode ser imposto, ora pode ser inserido como consequência das relações humanas - seria o momento em que o indivíduo percebe que sua identidade está continuamente sendo reconstruída. Diz Raminelli (1993, p. 85):

a existência de um substrato cultural comum a todos os segmentos sociais não invalida, a priori, as diferenças classistas. A partir desse prisma, existiria um pool informativo comum (mentalidade = estrutura), como a língua, por exemplo, convivendo com níveis culturais e sociais profundamente diversos e, às vezes, antagônicos. Vale dizer que uma pesquisa que não leve em conta ambas as perspectivas tendem a simplificar a trama social e perder a ideia de totalidade.

Se a história constrói um sentido lógico na narração de eventos através das interpretações, podemos pensar a literatura como fundamental para a construção de identidades nacionais, valores compartilhados, símbolos e signos sociais, laços de afetos estreitados pela linguagem fortalecendo o senso de pertencimento. Literatura, letramento literário e consciência histórica, são tributárias da imaginação como cimento invisível da experiência individual e das percepções coletivas. É no âmbito da relação ensino-aprendizagem que a cultura se reproduz de forma mais sistematizada – a escola funciona como espaço de desenvolvimento de novos saberes e novas epistemologias que vão ao encontro das novas necessidades identitárias que atravessam o sujeito histórico.

Aliar história e literatura é também possibilidade de subversão de uma ordem estruturada na fragmentação do saber em uma sala de aula. Como matérias tratadas em separado, formam uma imagem para o aluno que possuem pouca relação entre si. E a falta de relação entre as matérias formais, podem ser entendidas dentro de um processo de disciplinarização dos discursos vigentes e hierarquização epistemológica. Toda forma de limitação e padronização, condiciona o processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar em sala de aula com eixo história/literatura é ampliar as possibilidades didáticas e, sobretudo, desafiar as normas escolares institucionais.

2.3 Tempo Histórico e Criação Literária

O tempo é matéria-prima fundamental do historiador, mas é necessário dizer – é uma matéria-prima de difícil manuseio, às vezes ingrata, fechada, inacessível, pois possui alto grau de subjetividade. Essa matéria-prima precisa ser desafiada – constituir classificações ou categorias, para que possa ser analisada. Na prática, o tempo se torna aquilo que dizemos que ele precisa ser, racional ou não, da natureza divina ou humana, de longa ou curta duração. Olhar para o tempo é enxergar através dele, é saber sentindo, é viver experienciando. A história é uma das mais antigas ciências humanas, por isso, possui um discurso próprio, distinto das outras, mas sempre atrelado ao tempo.

Como nos diz Pierre Clastres em sua obra clássica *Sociedade Contra o Estado* (1978), a narrativa mítica, comum em sociedades menos complexas em sua organização social, temos o “tempo fora do tempo” – não há cronologia, não há percepção de uma organização estruturada do tempo. Assim, a ciência histórica tal qual outras ciências, emerge como sistema estruturado justamente como resultado da complexificação das sociedades. Portanto, a história provém de formas narrativas e assim, está em constante aproximação das obras literárias. Recuperar certa tradição narrativa da história é ganhar novas formatações estéticas, focando em sua capacidade dialógica como maneira de dar mais fluidez e leveza ao texto. História e literatura podem ter elos muito mais próximos que aparentam.

A literatura, como disciplina obrigatória no ensino médio, pode ser ressignificada em quaisquer aulas de história, pensada e refletida como fonte documental essencial para entendimento de outras sociedades, culturas e historicidades, evidenciado a pluralidade do trabalho do historiador. Uma das questões possíveis a serem refletidas é a

questão dos tempos. Há, no mínimo, três tempos possíveis - o tempo do autor da obra, o tempo no qual o enredo está inserido e o tempo do leitor, e como esses tempos vão entrelaçar-se, e só por isso já a justificaria como importante ao trabalho historiográfico. De acordo com Pesavento:

Ainda como desdobramento desta compreensão da História que a aproxima da Literatura, temos o entendimento de que ambas as narrativas realizam a configuração de um tempo. Seja este o que se passou, no caso da História, ou que poderia ter se passado, mas que realmente se passa, para a voz narrativa da Literatura, este tempo se constrói como uma nova temporalidade, nem presente nem passado, mas que ocupa o lugar do passado e, no caso da História, a ele se substitui. É este presente da escrita que inventa um passado ou constrói um futuro, para melhor explicar-se. Nesta medida, o momento da feitura do texto torna-se essencial para o entendimento das ações narradas, sejam elas acontecidas ou não. (PESAVENTO, 2003, pag. 03)

O trabalho historiográfico é, em boa medida, ter a capacidade de articulação entre as temporalidades, pois elas são construção do historiador, e nunca um dado inevitável da própria realidade. Articular diferentes ritmos temporais, abre espaço para se pensar o tempo através de enquadramentos diferentes. Tempo este que não é intrinsecamente natural, ou seja, não existe “fora de nós”, é construído através das experiências e possibilidades interpretativas de cada sociedade. Tempo não é realidade inevitável, mesmo que em grande parte, incompreendida. A história não segue um único fluxo linear. Diferentes processos históricos (econômicos, sociais, culturais, políticos) possuem seus próprios ritmos, durações e interconexões complexas. Um conceito de tempo historiográfico deve reconhecer essas múltiplas temporalidades que coexistem e se influenciam mutuamente. A cronologia é uma ferramenta fundamental, mas não deve ser vista como a única forma de organizar o tempo histórico. Ela é uma construção cultural e pode obscurecer as relações causais e as continuidades e rupturas que não se encaixam perfeitamente em marcos cronológicos predefinidos.

O tempo como representação material é irreversível, mas sua passagem pode ser percebida de diferentes maneiras. O tempo precisa estar presente na narrativa. Nas Ciências Sociais, o tempo é categoria, e como categoria é pensado como um objeto social – precisa ser medido, analisado e historicizado. Dessa forma, historiar é “olhar tentando ver” – enxergar as diversas realidades em uma só, perceber o enlace presente nas distintas possibilidades. A forma como os historiadores constroem suas narrativas inevitavelmente molda a percepção do tempo. As escolhas narrativas, a ênfase em certos eventos e processos, e a utilização de categorias temporais específicas influenciam a compreensão da historicidade.

Se entendermos a realidade como a experiência presente, a materialização de experiências humanas possíveis, podemos então, concluir que o passado é uma realidade impossível, inalcançável e inacessível – ou seja, não podemos refazê-lo, reconstituirmos, no máximo, aproximarmos, representar. Essa representação precisa ser inteligível. Para Ricoeur (1997), o tempo humano se torna compreensível através da narrativa. As nossas possibilidades criativas ao contar, recontar e narrar sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor dão forma e significado à nossa experiência temporal.

Para Ricoeur (1987), é pela representação do tempo durante o ato de leitura que a história e a ficção possuem relacionamento íntimo, e por meio dessa relação entre ambas que se constrói o fenômeno do verossímil que abarcará as potencialidades do real. As renovações teóricas-metodológicas que são constantes a partir do século XX, traz novas aberturas epistemológicas ao tempo na modernidade que se voltam “[...] à representação do tempo da física e da matemática [...] procura encontrar no mundo humano regularidades, estabilidades, reversibilidades” (REIS, 2000, p. 31). O tempo refere-se a um processo, atual ou passado, em permanente condição de atualização, constando nas experiências elaboradas por sujeitos ou comunidades.

Para o pensador francês a história funciona como a reconstituição do vivido pela narrativa, visando representar a profundidade temporal, explicar e exaltar um sentido. O sentido do tempo vivido é sempre resultado de uma interpretação, nunca um dado imediato. É refletindo sobre o tempo que a sociedade em geral apreende os múltiplos significados da transitoriedade humana. Mas para compreender melhor essa relação, é fundamental refletirmos sobre o tempo – seja como objeto de análise, como personagem ou enredo.

A consciência histórica envolve a compreensão de que o tempo é uma construção social e cultural, e não apenas uma sucessão linear de eventos. É algo dialógico, processual, com permanências e rupturas. O tempo é compreensível por um conjunto de sentidos construídos historicamente dentro de um determinado contexto. Por isso chamamos o tempo de objeto moldável ao olhar do historiador.

Através de uma espécie de dialética entre empiria e teoria, o trabalho historiográfico vai se perfazendo de forma contínua, com idas e vindas, rupturas e continuidades. Lidar com a temporalidade é desafio primordial de quaisquer trabalhos historiográficos. Podemos entender que a temporalidade é um conjunto de atributos de uma realidade social que tem a ver com tempo. Tempo este que pode ser marcado das formas mais distintas possíveis, pois é criação humana. Tempo não basta a si mesmo – precisa ser

“olhado” e compreendido. Ele pode ser várias coisas – uma noção, uma marcação concreta, uma expectativa, um projeto, uma ideia, ou, como dissemos, objeto historiográfico. Tempo é objetivo como marcação e subjetivo como percepção.

O tempo histórico não é linear e homogêneo, mas sim marcado por rupturas, continuidades, acelerações e desacelerações. As formas de elaboração do passado não são únicas e muito menos permanente. Podemos compreender a relação entre passado/presente como algo em constante tensão – o passado nunca se encerra, de alguma forma ele se faz presente no agora, seja na curta ou longa duração. Um dos principais teóricos dessa visão é o norte-americano Ethan Kleinberg. Historiador e filósofo, Kleinberg (2012), defende uma visão que vai além da ideia de tempo histórico como uma linha reta e objetiva de eventos. Em vez disso, ele propõe uma compreensão mais complexa e "assombrada" da temporalidade. O pensador norte-americano questiona a visão comum de que o tempo histórico é simplesmente uma sequência neutra onde os eventos acontecem. Inspirado em Derrida, ele introduz a ideia de que o passado nunca desaparece completamente, mas "assombra" o presente. Esse passado spectral influencia e perturba as divisões claras entre passado, presente e futuro. Kleinberg descreve uma "anarquia temporal" onde passado, presente e futuro se misturam de forma complexa e imprevisível, desafiando narrativas históricas lineares. Ele critica a ideia de que o passado é um objeto fixo que pode ser totalmente conhecido, enfatizando a instabilidade do tempo e o papel da interpretação. Kleinberg defende uma história que reconhece as múltiplas vozes e os passados silenciados que "assombram" qualquer narrativa histórica única.

O texto Vicentino nos dá essa possibilidade – ao quebrar a “ordem natural”, misturando elementos reais e mitológicos, temos a possibilidade de pensar junto aos alunos essa questão, mostrando na prática, que o Historiador precisa interpretar o tempo, conceituá-lo e categorizá-lo. Pensando as relações entre tempos e sujeitos históricos, especialmente aqueles silenciados pela história factual mais tradicional. Seja o texto presente em um livro didático ou um texto literário, os diferentes tempos que surgem, não são automáticos, inevitáveis. Compreender as complexas relações temporais é fundamental para que não se cometa anacronismo, erro grave em quaisquer trabalhos historiográficos. Esse é um dos objetivos fundamentais quando pensamos em desenvolver as atividades que serão relatadas no terceiro capítulo.

O passado é construído socialmente e culturalmente, e sua percepção varia ao longo do tempo e entre diferentes sociedades. Para Norbert Elias (1998), o tempo não é

uma entidade física ou objetiva que existe independentemente dos seres humanos. Ou seja, não existe tempo natural - as ciências humanas têm por objetivo justamente desnaturalizar o passado. Ele argumenta que o tempo é um símbolo social, uma construção humana essencial para a organização da vida em sociedade. O tempo emerge da necessidade de coordenar as ações de indivíduos interdependentes. À medida que as sociedades se tornam mais complexas e as redes de interdependência se intensificam, a necessidade de uma organização temporal precisa, aumenta. Elias considera o tempo como pertencente a uma "quinta dimensão simbólica" da experiência humana ou da consciência, interligada com as dimensões física, biológica, social e individual. Assim, apreendemos que para ele:

O tempo, que só era apreendido, no patamar anterior, como uma dimensão do universo físico, passa a ser apreendido, a partir do momento em que a sociedade se integra como sujeito do saber no campo da observação, como um símbolo de origem humana e, ainda por cima, sumamente adequado a seu objeto (Elias, 1998b, p. 31).

As sociedades são formadas por tempos sociais distintos e simultâneos – esses tempos até podem ser medidos ou cronologizados, entretanto, são tempos diferentes do que percebemos como tempo físico, convencionalmente. A periodização é a divisão da história em períodos com características comuns. Ela é uma ferramenta útil para organizar e analisar o passado, mas também pode ser arbitrária e simplificadora. Para Elias (1998), nem sempre os seres humanos são capazes de perceber a dimensão simbólica do tempo, pois teriam que se darem conta de que se necessitaria de “uma atividade humana ordenadora” de dar os sentidos que para muitos de nós, é natural. Daí decorre a necessidade de periodização - os critérios variam de acordo com a perspectiva do historiador, das epistemologias desenvolvidas e o objeto de estudo, pois o tempo sob hipótese alguma pode ser entendido como uma coisa única. Há uma justaposição de sentidos atribuídos ao tempo que criam interconexões sociais.

O texto literário, através de sua multiplicidade de signos, pode ser usado como uma forma de romper o entendimento que o tempo é necessariamente físico, cronológico, exterior à sociedade e pré-determinado. Longe de ser apenas um marcador linear de eventos, a literatura nos convida a experienciar o tempo de maneiras fluidas e profundamente subjetivas. Ao mergulhar em uma obra literária, somos transportados para dimensões temporais que desafiam a lógica do relógio.

A narrativa pode comprimir séculos em poucas páginas, expandir um instante por capítulos inteiros, ou mesmo saltar entre passado, presente e futuro sem qualquer aviso. Essa liberdade temporal intrínseca à literatura permite que o leitor vivencie a

simultaneidade de eventos distantes, a persistência de memórias em um presente transformado, ou a antecipação de futuros não revelados. Personagens podem revisitar o passado por meio de lembranças vívidas, ou projetar-se em futuros imaginados, tornando o tempo uma construção interna, moldada pela percepção e emoção. Vicente é hábil em fugir da linearidade temporal e factual – seus personagens-tipo transitam com muita facilidade por tempos e espaços distintos em um mesmo enredo.

Adicionalmente, a literatura revela como o tempo é uma construção social e cultural, não apenas uma medida universal. Ao nos expor a essa diversidade, o texto literário evidencia que o tempo não é uma força externa e imutável que simplesmente "acontece" à sociedade, mas sim algo que é vivenciado, interpretado e até mesmo redefinido por ela. Nos mostra que o tempo é, em grande parte, uma experiência humana e uma construção narrativa, capaz de ser remodelada e ressignificada pela imaginação e pela linguagem.

O texto traz em sua materialidade, outra relação possível – a relação entre espaço e tempo - o tempo e o espaço não são entidades separadas e estáticas, mas sim intrinsecamente ligadas e em constante processo de transformação mútua. Em essência, a temporalização do espaço refere-se a como o tempo molda, transforma, atribui significado e é, por sua vez, experienciado através do espaço. O tempo impregna lugares com memória. Eventos históricos, experiências pessoais e narrativas coletivas se ancoram em espaços específicos, conferindo-lhes significado. A história deixa suas marcas físicas no ambiente.

Historiadores convivem com as tensões inerentes ao tempo em que vivem e suas formas de análise. Só existe história de muitos tempos ao mesmo tempo – tempos curtos, médios e longos. Ela é a tecitura de uma pluralidade de eventos, compostos de uma espécie de simultaneidade de tempos. Cabe ao historiador perceber o conjunto de ritmos de configurações da realidade que se processam, se influenciam e estabelecem hierarquias como resultado do entendimento de cada sociedade sobre si mesma. Ele se depara com uma pluralidade de tempos que se entrelaçam, se sobrepõem e até mesmo se contradizem. O historiador precisa estar atento a essas diferentes concepções de tempo para não cair em armadilhas etnocêntricas ou anacrônicas.

Qualquer que seja a temporalidade escolhida pelo historiador, ela passa a integrar o objeto de estudo desde a seleção do tema e na escolha das fontes. O passado deixou de ser unívoco, mesmo para uma mesma sociedade. Há constante disputa entre distintos atores da memória social, buscando encontrar seus próprios significados. A

abrangência e variedade de temas que podem ser investigados por historiadores do tempo presente sugerem a possibilidade de adoção de uma variedade de enfoques na construção de análises e interpretações sobre as questões pesquisadas.

O conceito histórico de "tempo fechado" não possui uma definição única e amplamente aceita na historiografia. No entanto, ele geralmente se refere a um período histórico específico, delimitado por eventos ou características marcantes, que o distinguem de outros períodos. A ideia de "fechamento" implica coerência interna, identidade própria e, em certa medida, uma separação das dinâmicas históricas que o precederam e o sucederam. Le Goff (2016) é um dos primeiros a começar desenhar essa visão – ele não cria a nomenclatura do conceito, mas em suas análises sobre a Idade Média, frequentemente trabalha com a ideia de identificar as especificidades e a longa duração de certas estruturas e mentalidades dentro desse período. Um tempo fechado é definido por marcos cronológicos (início e fim) que são considerados significativos para a compreensão daquele período. Esses marcos podem ser eventos políticos, sociais, econômicos, culturais ou mesmo mudanças estruturais de longa duração. Dentro desse período delimitado, busca-se identificar elementos comuns, padrões, mentalidades, estruturas ou processos históricos que lhe conferem uma certa unidade e especificidade. A noção de tempo fechado implica que esse período possui características distintas que o diferenciam de outros momentos históricos. Essa distinção pode ser em termos de instituições, práticas sociais, formas de pensamento, relações de poder. É importante notar que a ideia de "fechamento" não significa um isolamento completo. A história é um processo contínuo, e os períodos históricos estão sempre interconectados.

De certa maneira, o presente é tributário do passado, pois esse passado, através do olhar historiográfico, está sendo constantemente reelaborado por esse presente. Ainda através de Ricoeur (1994), levamos em conta temporalidades múltiplas, que remetem à dialética temporal da narrativa, ou seja, a experiência descobre e cria modos de apreensão do tempo. A análise do ritmo é importante para compreender a dinâmica da história e as relações entre diferentes escalas temporais. A análise da mudança e da continuidade é fundamental para compreender as estruturas de poder, sejam políticas, religiosas ou econômicas que permeiam todas e quaisquer sociedades. Não existe de antemão uma espécie de “manual de instruções” sobre o tempo – é preciso que o historiador esteja apto a perceber a pluralidade de manejos que uma sociedade tem sobre si mesmo e suas percepções temporais.

As formas como esses tempos se relacionam, ou a arquitetura dos ritmos desses tempos sociais, é determinada pela maneira como esses tempos se influenciam, se alternam e se modificam. Diz Ricoeur: “seguimos o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado pela mediação de um tempo configurado” (Ricoeur, 1994, pag. 87). Já Elias busca as raízes da comunicação através de símbolos sociais, na evolução biológica do ser humano e à orientação para a sobrevivência do grupo. Em seu livro *Teoria do Símbolo*, Elias procurou explicitar:

o caráter duplo do mundo da nossa experiência, como um mundo independente de nós, mas que nos inclui, e como um mundo do qual nosso entendimento é intermediado por uma rede de representações simbólicas elaboradas pelo homem, predeterminadas por sua constituição natural, que se materializa apenas com a ajuda de processos sociais de aprendizagem. (Elias, 1994, p. 195)

Assim, temos que o tempo não é apenas uma medida quantitativa, mas também carregado de significados simbólicos. As diferentes culturas possuem diferentes concepções do tempo, relacionadas a mitos, ritos e valores. Perceberemos bem, na parte das análises dos autos vicentinos, que a mentalidade medieval ainda se encontrará extremamente pertinente na sociedade portuguesa (longa duração), ao tempo que a expansão comercial marítima ganha fôlego (média duração) e novas reorganizações dos espaços de poder dentro da monarquia ganham forma (curta duração).

Como quaisquer objetos de análise na história – nada está completamente definido. A experiência humana molda novos olhares, novos ritmos e novos significados. O tempo é, assim, fluido, manejável, subjetivo. O papel do historiador tem como uma de suas prioridades, compreender a historicidade entre os tempos históricos. A literatura é em grande modo materialização desses olhares sobre o tempo. Um texto literário traz muito mais informações que sua aparência.

O exclusivismo literário praticado na suposição de que a literatura é tão-somente produto da imaginação criadora anula os fatores que dão vida e justificam essa imaginação – são as relações tensas entre indivíduo e sociedade. Um mundo que o homem não consegue, pela razão, tornar familiar, a literatura surge, pela imaginação, como um meio de compensar essas ‘rachaduras’ metafísicas e existenciais deixadas pelas práticas ‘racionais’, religiosas e políticas (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 36).

A relação entre o tempo histórico do autor e do leitor, por vezes contraditórias, não é fruto do acaso ou da genialidade de um autor – ele representa o choque ou encontro entre a imaginação, a linguagem, a ideologia, a historicidade do autor e a obra em si.

Para Paul Ricoeur (1987), o entrelaçamento entre história e literatura perpassa obrigatoriamente pela questão do tempo – na ficção consiste em uma articulação da experiência do tempo, a experiência virtual de ser-no-mundo proposta pelo texto e refigurada pela narrativa. Para o filósofo francês, existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é fortuita. Para ele é um erro comum aos historiadores a busca desenfreada por cientificidade, se afastando da narrativa. Os historiadores temem por se aproximarem demasiadamente da ficcionalidade e por isso preferem uma abordagem profundamente analítica. Dessa forma, a literatura pode ser entendida como possibilidade fundamental nessa intrincada teia de temporalidades. Literatura e experiência história podem se entrelaçar à medida que um conjunto de saberes e noções sobre o passado se justapõem de modo a cada um representar ao outro – a literatura pode se tornar representação sobre a experiência histórica e a experiência história pode criar uma metanarrativa literária.

A literatura é em parte representação de imaginários, culturas, identidades, perspectivas de futuro ou tradições – e representação é a forma como cada sociedade constrói e expressa a sua realidade. Representação é por vezes idealizada. Perceberemos isso, mais à frente, claramente, no texto Vicentino. Seu teatro representa uma sociedade idealizada, por isso inexistente, na verdade, em muitos casos, conflitante com que poderíamos chamar de factual. Apesar desse conflito, seu texto tem o mérito de identificar os constructos mentais pertinentes de sua época, de modo que nos serve como instrumento:

No decorrer do relato, insistimos na ideia de que a literatura pode servir à história muito mais do que como mera fonte ou referencial para citações pomposas. Insistimos na ideia de que há uma convergência das ações históricas e da narrativa literária. Não que a literatura seja mera repetição da realidade. Mas que a história pode ser percebida por um discurso literário ficcional e não apenas pelo discurso literário realista. O construir da ficção permite-nos uma aproximação da esfera mental de uma época até com mais precisão do que o documento rígido que fale sobre o mesmo período (RENATO, 1998, p. 59)

Relacionando a construção literária ao tempo, percebemos que são duas dimensões dos diversos grupos humanos existentes com seus símbolos e significados artificialmente formulados através do processo histórico. Se o tempo é objeto de investigação do saber histórico, a história é a fabricante do tempo e seus conotativos. Para Ricoeur, em a Teoria da Interpretação (1987), as narrativas históricas, as formas como as construímos, reconfiguram nossa experiência temporal. Ricoeur irá insistir que o discurso do historiador pertence antes de tudo à ordem das narrativas, embora um tipo especial de narrativa. Para ele, a percepção da passagem do tempo só pode ser representada pela

narrativa – assim, o imaginário é fundamental para construir a história, pois é necessário relacionar o tempo vivido com o tempo do mundo. O tempo como objeto torna-se tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa. O autor acreditava que a narrativa por se constituir como memória social, não é mera abstração alheia ao vivido, mas emerge dele, transformando-o e transformando-se.

Rusen (2007) chama atenção para a necessidade de um ensino teórico que se constitua através da práxis. Um encontro entre teoria e prática, quando se recorre ao conhecimento científico para compreender as situações práticas e lidar com elas - o pensamento histórico está formado quando se relaciona diretamente ao todo:

(...) Com seu olhar para os fundamentos existenciais do saber, ela (consciência histórica) apreende sua relação interna à práxis. Com a reflexão sobre os pressupostos e os princípios da racionalidade metódica, ela pode esclarecer a subjetividade como vontade de verdade e, assim, esclarecer também o saber como dimensão da experiência humana de si (Rüsen, 2007, p. 98)

Buscar se localizar socialmente/culturalmente o sujeito recorre à temporalidade, seja de experiências que o definem enquanto sujeito, ou o contrário, projetando sua subjetividade como filtro de interpretação do mundo. Ainda Rusen:

[...] um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes (...) O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (Rüsen, 2007, p. 107)

Tempo é materialização da experiência, e apesar do alto grau de subjetividade, o trabalho historiográfico conseguiu, através de teoria e método, compreendê-lo nas suas dimensões racionais e objetivos – o tempo foi cronologizado para ser mais bem apreendido. E como dissemos, é na relação dialética entre continuidades e rupturas, que podemos melhor interpretar os sentidos sociais do tempo. A memória coletiva e a transmissão de tradições são formas pelas quais as sociedades mantêm viva a experiência do tempo passado. Tempo é dimensão fundamental da experiência humana – ele dá significados aos processos, de curta e longa duração. Na época atual, isso também significou a fragmentação do sujeito:

Sem dúvida, os processos de modernização geram custos sociais e culturais, apresentados através da historiografia das representações fragmentadas. Portanto, já que a sociedade e o coletivo estariam fragmentados (fracionados e muitas vezes hostis entre si), a tendência básica é um retorno ao indivíduo e ao sentido da subjetividade. Assim, existe uma forte perspectiva de individualização do presente e do passado (Diehl, 2008, p. 50).

O controle do tempo pode ser uma forma de poder. Na modernidade há formas explícitas disso – a sistematização do cotidiano, o controle marcado de todas as atividades e pouco espaço para o “tempo livre”, servem de ilustração. Instituições e indivíduos podem usar o tempo para regular o comportamento, impor disciplina e manter a ordem social. A organização do tempo de trabalho, por exemplo, reflete relações de poder entre empregadores e empregados, poder este na maior parte das vezes sutil. O tempo desempenha um papel na construção da identidade individual e coletiva., reelaborando memórias. Elaboraões e reelaboraões sobre a factualidade passada é que cristaliza ou não novas dimensões nessas identidades coletivas. Memórias, histórias e tradições são ancoradas no tempo, moldando nossa compreensão de quem somos.

O tempo faz marcações. Essas marcações funcionam como símbolos compartilhados, expectativas semeadas na construção de sentidos sociais comuns. A forma como olhamos para cada uma dessas marcações, moldam-se à maneira como cada sociedade ver a si, e isso é objeto importante do trabalho historiográfico. Não cabe ao historiador pré-moldar dimensões do tempo, mas categorizá-lo de modo a perceber o entrelaçamento entre identidades constituídas e expectativas de futuro, como Koselleck (2006) irá chamar de “horizonte de expectativas”, ou seja, a projeção do futuro a partir das experiências passadas e da compreensão do presente. O tempo histórico abrange os componentes mais complexos da sociedade - às gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e classes sociais. Passado-presente-futuro tornam-se dimensão única da experiência histórica, através de uma tensão constante que funciona como motor das mudanças históricas e a compreensão do tempo.

A literatura, é por sua vez, depositária desse acúmulo de sentidos, representações da realidade que não podem ser reconstituídas, mas moldadas numa narrativa dotada de novas significações. Para Ianni (1999), “O escritor [...] cria situações, incidentes, personagens, figuras e figurações imaginárias. Ainda que situe sua estória em algum lugar e em dado momento, o referencial histórico ou empírico pode tornar-se secundário ou mesmo diluir-se” (Ianni, 1999, pag.39). Narrar é um procedimento comum ao historiador e ao literato. A narrativa é construída a partir da interpretação do autor sempre parcial e limitada. Ambos procuram expressar o mundo, mas o tratamento dado à linguagem é distinto, como consequência a percepção dos tempos mudam. A singularidade narrativa consiste no êxito das qualidades intrínsecas do texto e nas possibilidades do leitor,

estabelecer conexões coerentes e racionais no ato de recepção. Numa sala de aula, dentro do processo de ensino-aprendizagem de história, isso está diretamente relacionado ao arcabouço lexical do aluno, suas vivências e a capacidade explicativa do professor.

A utilização da literatura como fonte implica em criar reflexões sobre o próprio caráter da narrativa histórica e das vinculações que se estabelecem entre ficção e história, sabendo diferenciá-las, especialmente no que tange aos aspectos temporais. Para o historiador tempo é objeto e matéria-prima, para o literato tempo é enredo e personagem.

2.4 Literatura como fonte histórica: possibilidades e desafios

Apesar de ter sido a literatura por muito tempo desprezada como fonte e entendida como um objeto criado a partir dos elementos fantasiosos, da imaginação do escritor e que não possuía os requisitos necessários de verdade e legitimidade para servir como fonte de explicação da realidade histórica onde esta era produzida, ou sobre a qual se referia, a produção literária possui um forte elo com o espaço, com o tempo e com as condições socioculturais onde é construída. Estudos históricos que usam a literatura como fonte, demonstram o potencial desse tipo de fonte para a revelação de aspectos em geral esquecidos e pouco perceptíveis em documentos oficiais.

A literatura torna-se essencial para o entendimento de um contexto, de uma época e da relação de uma sociedade com seus signos e manifestações simbólicas – seja na religião, economia, política e, ou relação entre grupos, comunidades e classes. De acordo com Nicolau Sevcenko (1995. p. 21), além do “conjunto de significados condensados a literatura fala [também] ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram”.

A noção de representação se constitui como a maneira pela qual grupos, comunidades ou indivíduos organizam a realidade subjetiva e concreta em suas mentes expressando-se em comportamentos, memórias, tradições e práticas sociais. A representação da ação humana no tempo é um objetivo compartilhado pelas artes literárias e pelo estudo histórico, com a narrativa servindo como sua ferramenta primordial. A literatura emprega narrativas que não estão necessariamente atreladas a ocorrências factuais, mas que se mostram profundamente interessadas em ilustrar a percepção, a experiência e a autorrepresentação humana dentro de seu contexto mundial. Inversamente, a história inicia sua investigação a partir do presente, dedicando-se à coleta, seleção e

interpretação de evidências passadas para construir narrativas que se aproximem mais precisamente das realidades vividas por indivíduos, coletividades sociais ou sociedades inteiras.

Literatura é linguagem eivada de significados. Linguagem é comunicação, é universalizar tudo que é humano. Para amantes da literatura clássica como eu, historiador em formação, e professor de ensino médio, por que não pensar novos elementos didáticos, mais prazerosos que possam ser utilizados em sala de aula buscando a interdisciplinaridade? Por que não pensar textos literários como meios historiográficos? Vicente vive em um século que representa em certa medida, transição de uma mentalidade medieval para a consolidação de uma racionalidade moderna. Importante destacar que “o texto escrito tem uma presença visual assim como a imagem: a página impressa é visualizada como quadro tanto quanto a imagem” (MARIN, 1996, p. 122). E tudo é construção sócio-histórica como nos diz Roger Chartier - “é necessário lembrar que todo o texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor” (CHARTIER, 1988, p. 61). E complementando, através do texto é “historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 1988, p. 24). Como Reyes (2015) nos diz, consideramos a literatura como uma representação escrita da história permeada pela imaginação do autor, influenciado pelo meio em que vive. Como fonte histórica é legitimada pois tem a capacidade de lançar uma luz em áreas não contempladas por outras fontes. A literatura como fonte auxilia na compreensão do ambiente sociocultural do período referente à obra, pois a transfiguração da realidade e sua transposição para a ficção traz em si significados para o entendimento da sociedade de homens e mulheres de seu tempo (p. 110).

Há no século XVI, exemplos de permanências e rupturas históricas, tão teorizadas em nossas formações acadêmicas - tanto pode representar ponto de partida como ponto de chegada, a depender da perspectiva adotada. Além do que pensar o Império Português de então, é também pensar, em certa medida, o Brasil que viria a se formar. Destaque-se – Vicente, como autor fundamental para a modernização da Língua Portuguesa, apesar de certa simplicidade cênica em seus autos e coloquialidade de seus textos, representa uma transformação significativa nas línguas europeias modernas. Dulce de Faria Paiva, em sua História da Língua Portuguesa nos diz:

Iniciavam-se, neste período, as conquistas ultramarinas, que foram de suma importância para o engrandecimento econômico, político, social e cultural da nação portuguesa. O comércio da pimenta e de outras especiarias carreava

grandes riquezas ao Reino, e a Corte, em clima faustoso e de ostentação, divertia-se em constantes festas e serões. Nestas reuniões havia jogos de salão, música, dança, representações teatrais, competições entre poetas, e as produções poéticas eram lidas ou recitadas, passando de mão em mão, manuscritas. (FARIA PAIVA, 1988, pág. 30)

O teatro de Gil Vicente é rico nas sutilezas. Suas personagens cujo sentido, não raro, ultrapassa o que aparece no papel, o dito, o escrito. Vicente exige do leitor, assim, uma atenção às insinuações e elipses que espalha em suas obras. A construção lírica dessas falas, repletas de metáforas e de um campo sonoro precioso, aponta os detalhes de sua composição. Seu texto pensa as grandes questões da sua época pela ótica religiosa, mas em uma escrita que se afasta dos textos teológicos convencionais, como de Agostinho, pensador que lhe serve de referência religiosa. Sua sátira vai cada vez mais se refinando, além de possuir certo lirismo ao retratar temas da cultura cavaleiresca. Temos um poeta cujo ponto de partida é sua preocupação com a encenação. Gil Vicente é “antes de tudo, um poeta dramático”, além disso “sua fluência e elasticidade” dão vigor ao seu texto. (MOISÉS, 2003, p. 43). Ezra Pound, poeta e crítico literário americano, na obra *O ABC da Literatura*, esclarece:

A grande ruptura na história literária europeia é devida à passagem das línguas flexionadas para as línguas não flexionadas (...). O grego e latim, são línguas flexionadas, vale dizer, os substantivos, verbos e adjetivos, tem pequenos apêndices, ou caudas que se mexem e os apêndices informam se o substantivo é sujeito ou predicado; indicam o que age e aquilo sobre o qual a ação se opera, direta ou indiretamente, ou aquilo que apenas fica por perto, em relação mais ou menos causal. (POUND, 2024, pág. 55)

Exemplificando – em nossa língua, usar “alguém fugiu do cachorro”, tem significado distinto de “o cachorro fugiu de alguém”, mas no latim, a mudança manteria o sentido.

Por essas e outros motivos, temos a clareza que escolhemos um autor clássico na Literatura, fonte fecunda para história, e poder aproximar essas duas faces em sala de aula, é ter a possibilidade de atravessar mais calmamente mares tão bravios como é, muitas vezes, uma sala de aula. Ao analisar textos históricos e literários, os alunos aprendem a questionar as informações, a identificar diferentes pontos de vista e a construir argumentos próprios. A leitura e a escrita de textos literários contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da percepção de tempos e modos de vida distintos do nosso – ler, é se relacionar com possibilidades múltiplas em relação ao nosso cotidiano. Nos diz Chartier:

A historicidade de um texto vem, ao mesmo tempo, das categorias de atribuição, de designação e de classificação dos discursos peculiares à época e ao lugar a

que pertence, e dos seus próprios suportes de transmissão. Esta “materialidade do texto”, que deve ser entendida como a inscrição de um texto na página impressa ou como modalidade de sua performance na representação teatral, introduz uma primeira descontinuidade, fundamental, na história dos textos: as operações e os atores necessários ao processo de publicação não são mais os mesmos antes e depois da invenção de Gutenberg, da industrialização da imprensa ou do começo da era do computador (CHARTIER, 2002, p. 11).

A leitura pode ser uma experiência enriquecedora, capaz de despertar a sensibilidade, a imaginação e a criatividade dos leitores. No ensino, a relação entre história e literatura pode ser explorada de diversas maneiras. Nesse trabalho buscaremos discutir pontos que nos levam a uma aproximação entre história e literatura.

A literatura com sua multiplicidade e polissemia, pode formar conhecimento, questionar ao público, entreter e instigar. Neste sentido Barthes (2004) explica que:

A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor que ela sabe algo das coisas –que sabe muito sobre os homens. [...]. Porque ela encena a linguagem, em vez, simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 2004)

O texto literário, iremos discutir ao longo desse trabalho, é reconstrução cultural inerente ao tempo histórico no qual foi escrito e passar a ser ressignificado nos tempos que foi lido.

O professor Antônio Cândido nos diz que:

Na verdade, o que interessa à análise literária é saber, neste caso, qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra -, isto é, um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou redução estrutural dos dados externos. (CANDIDO, 1993, p. 32)

Em um mundo onde a racionalidade marca a maior parte das esferas humanas, o interesse pelo real, pelo sensato, a busca pelo lógico e o parametrizado, torna-se eloquente sobretudo nas atividades escolares regulares. Como a literatura é imagem poetizada, podemos pensá-la como uma relação em certa medida misteriosa entre o senso de realidade e necessidade de fantasia. Podemos considerar que ficção literária representa:

[...] uma estrutura simbólica, isto é, como uma outra narrativa que, seguindo outras estratégias, organiza, a partir de um outro referencial, os mesmos eventos humanos, sem precisar se valer da prova empírica ou da evidência, prerrogativas indispensáveis de uma narrativa que se pretende científica, como é o caso da história (DECCA, 2000, p. 19)

Jauss aponta que tanto o caráter estético, quanto social da literatura, só podem se concretizar por meio da interação obra/leitor. Os textos literários, ao capturarem as nuances da experiência humana em um determinado tempo e espaço, tornam-se verdadeiros espelhos da sociedade em que foram produzidos. Segundo Pesavento (2006):

A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanescas fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu (PESAVENTO, 2006: s/p).

Já para Hayden White (1992), a história não é apenas uma coleção de eventos, mas uma construção narrativa que reflete as escolhas interpretativas do historiador e as formas culturais de dar sentido ao mundo. Ele via a história como intrinsecamente ligada à linguagem e às formas literárias, argumentando que a narratividade é o que torna a história significativa para nós. Há uma espécie de ficcionalização do passado, e por isso, uma clara aproximação com a literatura. White argumentava que essa escolha de narrativa não é neutra ou puramente objetiva. Em vez disso, os historiadores, muitas vezes inconscientemente, utilizam modos de compreensão que influenciam a forma como a história é contada, como fundamentalmente moldada por estruturas narrativas preexistentes, muito parecidas com as que encontramos na literatura. Para ele, os historiadores não apenas relatam fatos brutos, mas os organizam, interpretam e apresentam dentro de um arcabouço narrativo que confere sentido e coerência ao passado. Decca (2000, p.18), por exemplo, ao corroborar White (1992), parafraseia-o, afirmando que a “[...] história é uma narrativa que pretende prefigurar aquilo que aconteceu, tomando como referência o campo das ações humanas”. A interpretação dessas ações é que faz da história uma narrativa verossímil, dotada de lógica, ratificada por fontes e documentos.

Perceber o que se fala e como se fala nos textos vicentinos é ver a acuidade na qual o autor buscou desenhar seus personagens. Por mais que a obra literária esteja relacionada ao prazer (ou desgosto do leitor) e seja fruto da criatividade e da capacidade imaginativa do autor, há um fundamento que não podemos desprezar: seu condicionamento ao contexto histórico e social em que o literato está inserido e do qual não sai ileso, mesmo que inconsciente:

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia novas, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22-23).

Ou seja, um texto nunca é apenas um texto – um texto é um conjunto de subtextos que falam mais do que o autor, inicialmente, gostaria de falar. Irene Machado, sobre isso, nos auxilia:

Em primeiro lugar, faz-se necessário considerar que o personagem é capaz de surpreender seu criador porque situa-se numa temporalidade específica: o presente inacabado. Nele sua voz ganha autonomia porque se constrói fora dos limites da vivência do autor, ou seja, o campo vivencial do autor não coincide com o campo da vivência do personagem (...) o autor sabe tudo sobre o personagem e sobre o mundo em que ele vive; conhece igualmente seu destino e tem acesso a informações inacessíveis ao próprio personagem. Contudo, o que seria um modelo fechado de temporalidade, resulta numa criação estética aberta, pois, na verdade, diante de seu personagem, o autor manifesta apenas uma atitude de acabamento. (MACHADO, 1996, pág. 41)

Novas ideias e movimentos culturais podem gerar novas formas de expressão. As discussões que dizem respeito à História e à Literatura são variadas e além de atuais, extremamente pertinentes - inserem-se no campo da História Cultural e das Mentalidades. O conhecimento histórico é uma construção refinada que dialoga com diferentes fontes documentais e discursos. História e literatura representam entre si “aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (PESAVENTO, 2004, p.80). Sobre isto, citamos ainda a mesma autora (2006) ao afirmar que tanto a História quanto a Literatura

[...] correspondem a narrativas construções explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral”, pois os homens “[...] desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do que é visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música” (PESAVENTO, 2006, p. 2).

Todos os tipos de obras, épicas, romances, poéticas ou não, guardam em seu bojo, aspectos, características e relações socioculturais do universo em que é produzida. Romances, contos, poemas e peças teatrais nos transportam para diferentes épocas, culturas e sociedades, permitindo-nos vivenciar experiências e perspectivas que, de outra forma, seriam inacessíveis. A literatura ao representar o homem dentro de sua cultura, dentro de uma determinada contemporaneidade, utiliza elementos próprios e adequados na construção das obras. Assim, torna-se importante destacar o fato de que a produção da obra literária está associada ao seu tempo, espaço e contexto, refletindo em suas narrativas, angústias, sonhos, entendimentos, discursos, transformações ou interpretações dos agentes sociais contemporâneos à sua criação e mesclando elementos de ficção, imaginação, reconstrução e das possíveis realidades existentes no momento da criação literária. Não

obstante, é necessário cuidado com a aproximação entre a História e a Literatura, com bem diz Pesavento:

Todavia, a História tem para com esta recriação do mundo feito texto, uma condição: é preciso que tudo tenha acontecido. O como é fruto das escolhas e estratégias ficcionais do historiador, mas é preciso que algo tenha realmente ocorrido. Assim, a História, este romance verdadeiro, como refere Paul Veyne, verdadeiramente constrói o real passado pela escritura. Na mesma linha, Michel de Certeau estabelece que, na articulação entre o discurso e o real, a escrita da história se inscreve como uma ficção ou fabricação do passado.

A leitura de obras literárias e o estudo da história contribuem para a formação de um indivíduo crítico, capaz de apreciar a diversidade cultural e a complexidade da experiência humana. O estudo da história aponta direcionamentos mais objetivos, enquanto a leitura do texto literário, interpela às nossas imaginações. A obra de ficção lida com ações subjetivas, com sentimentos divididos e vivenciados, servindo de intermediação entre o real, o imaginário, o desejado, o observado, o renegado e as aspirações coletivas. O ato de leitura e interpretação, colocam o leitor de um texto em um lugar recriador. Esse texto

constitui-se parte do mundo, das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social. Por isso, ‘qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico’, cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma ‘nova’ fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo a tona a sua visão sobre determinado tempo (SENNA JUNIOR, 2010, p. 5)

Os tipos de textos, a língua que falamos, a forma como escrevemos, a linguagem praticada socialmente, que organizam a compreensão das experiências sociais, e a linguagem particular de uma produção, tanto na História quanto na Literatura são modos ou tentativas de explicar o presente e tentar refazer o passado. Para Rusen (2001), a narrativa é onde a consciência histórica é materializada, compartilhada e ressignificada – nisso, o professor não pode perder sua capacidade de interação com seu aluno, por isso, a literatura torna-se instrumento fundamental no processo. E completamos com Glória Bordini, em seu texto Tempo e Narrativa:

Para traduzir os dilemas do tempo na linguagem, existe a forma narrativa, cuja característica principal é dar conta da dimensão cronológica e da dimensão psicológica dos sucessos simultaneamente, espelhando todas as suas possíveis contradições. A substância da narrativa é o tempo antropológico, ou seja, a história como sucessão de acontecimentos para alguma consciência. Embora a palavra história possa ser aplicada à Natureza, para designar as mutações dos seres animados e até inanimados, como um estrato geológico, por exemplo, convém lembrar que é um ser humano que registra esses estágios de transformação e é ele também que os coloca em algum tipo de ordem, a qual vem sempre impregnada de seus interesses. (BORDINI, 1996, pág. 341)

Pensar o texto como além-texto – uma narrativa moldada através de uma mentalidade que buscava dar sentido à tantas transformações simultâneas na sociedade portuguesa no início da época moderna. Esse “novo mundo”, que discutiremos com maiores detalhes ao longo de nossa produção, é a mudança de uma sociedade eminentemente rural para urbana, estamental e descentralizada, para uma com certa mobilidade social, maior dinamismo econômico, cuja figura central politicamente será o Rei. Com o surgimento e desenvolvimento do capitalismo, saiu-se de um tempo cíclico (da natureza) para um tempo cronológico (dos negócios e da vida nas cidades).

Literatura como fonte surge como um desdobramento do vastíssimo campo da História Cultural e da História Social. O texto literário pode ser entendido também como uma realização de todas as possibilidades de imaginação, limitados apenas parcialmente pela sua historicidade e pelos anseios do autor. Uma vez produzido, o texto passa a pertencer também ao leitor, em outros tempos históricos, contextos e possibilidades culturais. A relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (PESAVENTO, 2004, p.80). Daí a fundamentalidade do espaço escolar como meio eficiente para as formas de aproximação e experimentação entre saberes e conhecimentos. A literatura é área de constante diálogo entre sujeitos e comunidades. Imaginação, vivência e recriação formando um processo contínuo e sem fim em quaisquer grupos sociais. Ainda através da professora Pesavento:

Apesar de ter sido a literatura por muito tempo desprezada como fonte e entendida como um objeto criado a partir dos elementos fantasiosos, da imaginação do escritor e que não possuía os requisitos necessários de verdade, fidedignidade e legitimidade para servir como fonte de explicação da realidade histórica onde esta era produzida, ou sobre a qual se referia, percebemos que a produção literária possui um forte elo com o espaço, com o tempo e com as condições socioculturais onde é construída (...) No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e qual linguagem se usa. Já ao pensar sobre o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. (PESAVENTO, 2004, p. 69-70).

A produção literária é a materialização da linguagem, por isso possui um forte elo com o espaço, ou seja, é também fruto do meio, dele se alimenta, ele representa e pode condicioná-lo ou não numa perspectiva subjetiva e abstrata na mente do criador. Também se relaciona com o tempo, é fruto do contexto que está inserida e com as condições

socioculturais onde é construída - as fontes (escritas, visuais ou orais) podem ser tomadas como textos e não como verdades absolutas e devem ser estudadas na interdependência com o contexto socioideológico em que foram elaboradas e que as envolveu. O texto literário, especialmente o teatral, é muito marcado pelos usos dos espaços, e como eles se diferem a cada tempo - a espacialização do tempo investiga como nós, seres humanos, utilizamos o espaço como uma ferramenta cognitiva e cultural para organizar, compreender, representar e comunicar o tempo. Em vez de ver o tempo como uma linha abstrata, nós o ancoramos em metáforas espaciais. No teatro, espaço é também personagem, e como tal, encaminha e molda o enredo, materializando representações.

Temos a partir das ideias expressas, o desafio de compreender essas fontes dentro de um contexto específico, e como já o dissemos, toda literatura traz em si algum tipo de representação. O texto possui seus componentes linguísticos, que, uma vez escritos, transcendem a intencionalidade do autor. Um texto é, sobretudo, a relação entre o que foi produzido, lido e interpretado. Uma estrutura-movimento fornecida por cada cultura que cria possibilidades de expressões e manifestações coletivas, embora que, de forma paralela, também as limita e as condiciona.

Todo discurso é conotado – por isso mesmo, imaginado, metaforizado e aproximativo. Importante destacar ainda que quando os historiadores utilizam a Literatura enquanto fonte não se tem a preocupação de usá-la como fonte factual – ela até pode ser utilizada assim, mas não é objetivo principal. Ou seja, não se busca averiguar se a representação do passado expressada por determinado literato está de acordo com a historiografia (pois esta não é a intenção do literato), e não apenas em extrair informações históricas dentro do conto ou romance em questão – sua preocupação é na realidade, pelo contexto do escrito e as imagens e narrativas apresentadas, e sua observação é voltada para compreender a mentalidade de uma época (cf. ABUD; SILVA; ALVES, 2011, p.46).

A obra literária constitui-se como parte do mundo imaginado, sentido e idealizado - um simulacro das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social e as identidades ali representadas. Mesmo uma obra ficcional ou romanceada, é real do ponto de vista psicológico - toda representação criativa do autor, tem como pano de fundo a realidade do próprio escritor, suas vivências, imaginações e interpretações de mundo. Por isso, história e literatura:

constitui-se parte do mundo, das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social. Por isso, ‘qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo

histórico', cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma 'nova' fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo a tona a sua visão sobre determinado tempo (SENNA JUNIOR, 2010, p. 5).

Se ao romancista ficcional não caberia um olhar mais apurado sobre a relação entre seu método de escrita e verdades factuais, ao historiador, usar a literatura como fonte, não é apenas ampliar seu espectro, mas até mesmo, aprender com ela, inclusive dialogar de forma mais clara e agradável com seu leitor (FERREIRA, 2006). Candido diz ainda, sobre a obra literária:

Só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que se explicava pelos fatos externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos ainda que o externo, no caso o social, importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2006, p.1)

A obra literária é sempre um produto de seu tempo. As ideias, valores, costumes e acontecimentos de uma época moldam a forma como os escritores pensam e escrevem. Pensar no texto Vicentino é pensar em teatro arcaico. A literatura, dentro desse contexto, torna-se essencial para o entendimento de uma de uma época e da relação de uma sociedade com seus signos e manifestações simbólicas – seja na religião, economia, política e, ou relação entre grupos, comunidades e classes.

O historiador precisa compreender bem que esses textos são sempre um ponto de vista entre vários possíveis, sobre a realidade e, por isso mesmo, seletivo e parcial, pois são diretamente condicionados pelas impressões pessoais do autor e relações de força que se confrontavam no contexto de sua produção. Assim, fontes históricas não podem oferecer acesso imediato à realidade, uma vez que “[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44). Já Valdeci Borges (2010) resume bem o tentamos explicar:

Pensando que as narrativas, sejam históricas ou literárias, ou outras, constroem uma representação acerca da realidade, procura-se compreender a produção e a recepção dos textos, entendendo que a escrita, a linguagem e a leitura são indivisíveis e estão contidas no texto, que é uma instância intermediária entre o produtor e o receptor, articuladora da comunicação e da veiculação das representações. Desta forma, há uma tríade a considerar na elaboração do conhecimento histórico, composta pela escrita, o texto e a leitura. No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para

saber sobre quem fala, de onde fala e que linguagem usa. Já ao focar o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis.

É necessário compreender que os textos não são estáticos, e neste ínterim, a Literatura em si não está apenas no texto, ou no autor, ou no leitor, muito menos um texto que foi representado teatralmente – A leitura não é uma atividade de recepção passiva, ela é antes de tudo uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A leitura como habilidade fundante do ser humano, como ato contínuo de refazimento da obra original, permeada dos símbolos e signos sociais que atravessam o sujeito em sua trajetória e dão sentido às suas capacidades comunicativas (interativas) (CHARTIER, 1994)

Símbolos ou códigos, padrões e sentidos são compartilhados pelos diversos atores sociais, e apesar de poderem ser naturalizados e, ou introjetados, seus sentidos podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos diferentes grupos e as limitações da própria linguagem. Forma e conteúdo podem divorciar-se, esvaziando de sentidos esses signos socialmente construídos. Pensar a experiência da leitura seguida da escrita, é adentrar um universo quase infinito de possibilidades. Ler é sempre coletivo. Um ato de abertura para o mundo, para o outro, para vida. Se somos em boa medida resultado de nossa cultura, somos então, resultado do encontro com o outro – é através dele que temos a possibilidade de nos percebermos como sujeitos

Além disso, a fonte literária carrega consigo o contexto dos sujeitos. Os diálogos representados são joias preciosas ao trabalho historiográfico. No teatro vicentino isso fica exposto, pois, o autor buscava representar as peculiaridades de cada classe ou grupo. A forma e a expressão do que é falado, ou como se é falado, é em si, uma rica representação social, pois o texto passa a ser concebido “[...] como um ‘tecido de muitas vozes’, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 1997, p. 34). Barthes (2004) diz que a literatura tem a possibilidade de fornecer inúmeros conhecimentos através da leitura de um texto literário, visto que, em cada texto de uma obra literária estão inseridos diversos saberes. A leitura de um texto literário encontra-se inserida no espaço e no espaço-tempo como uma forma de interagir com o leitor, podendo despertar o mundo imaginário:

O imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida reduzindo uma maneira específica de perceber o mundo, de alterar a ordem da realidade, [...] seria, portanto, a participação ou intenção com os quais os homens

de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo – lhes significados. (TRINDADE e LAPLATTINE, 1997.p .80).

Assim a literatura permite que o leitor possa explorar o texto e descobrir sua história, permitindo ter uma visão imaginária sobre sua cultura.

Os Autos Vicentinos têm muito à dizer-nos - é possível estudá-los no contexto do aspecto interacional entre as suas personagens como reflexo do discurso interacional da sociedade daquela época. Conforme Castro (1991), Gil Vicente simboliza, de fato, a passagem de um português arcaico para o moderno, e como exemplo dessa passagem, ele cita a extinção de formas como *queredes e cobride* :

A língua literária, especialmente a língua do teatro, é das últimas normas a poder, facultativamente, preservar fósseis linguísticos com uma certa semelhança de vida (tirando partido do artificialismo da ressuscitação para efeitos estéticos). Quer isto dizer que era possível, ou provável, que nenhum actor trabalhando para Gil Vicente possuísse no seu idiolecto formas verbais com [-d-]: elas faziam parte da sua transformação cénica. Era igualmente possível que no público ninguém, ou poucas pessoas, conservassem aquela consoante. Assim, o que este caso significa é que todos – dramaturgo, actor, público – tinham abolido da sua competência linguística activa aquele [-d-], embora o reconhecessem como um arcaísmo. Só assim se explica que recorressem a ele como marca para uma traição imediata da idade, da incultura, ou da imobilidade de alguns personagens. (Castro 1991: 247)

Cabe ao professor pensar maneiras de forma tal que seus alunos percebam essa relação de forma natural e objetiva, que transcenda a mera narração e estética poética do texto (LEE, 2006). Uma história com literatura é, pois, uma história das diferentes modalidades da apropriação dos textos. Ela deve considerar que o ‘mundo do texto’, usando os termos de Ricoeur (2010), é um mundo de objetos e de performances cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido. Como professores, nos cabe naturalizar a leitura, a interpretação, a criticidade e a capacidade de ressignificação do passado – é preciso ter ciência do porquê da necessidade de uma dupla atenção: à materialidade dos textos, à corporalidade dos leitores (CHARTIER, 2002, p. 255, 257).

3 AUTOS VICENTINOS: POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A literatura é fonte segura como possível intérprete de memória coletiva, e a memória é fragmento da realidade que auxilia o historiador na reconstituição dos diversos signos sociais. O historiador Jacques Le Goff (1996, p. 425) problematiza a importância da memória que tem como suporte a escrita:

“a utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas”.

Para ELIAS (2021) a linguagem, através de seus símbolos, transmite conhecimento acumulado de geração em geração, crucial para a orientação no mundo e para o planejamento de ações futuras. Os símbolos tornam possível o pensamento e a reflexão, contendo um fundo de conhecimento sobre as experiências sociais e naturais de uma comunidade. Os seres humanos são seres históricos, ou seja, são produto de um processo histórico e, ao mesmo tempo, agentes da história.

Gil Vicente transmite em seus escritos uma visão dualista sobre o mundo – uma sociedade dualista cuja disputa existe entre um ideal cristão composto de amor divino, sonho, perfeição e uma fé viva capaz de estabelecer a paz social. Antagonicamente essa mesma sociedade carrega consigo a farsa e a hipocrisia como “modus operandi” de forma tal que a exploração, a desigualdade e o sofrimento, são os resultados diretos. Desigualdade em oportunidades espirituais - a busca ou não da felicidade é vista em uma relação direta à ignorância sobre a ordem divina. Podemos dizer que esses personagens-tipos são uma síntese dos defeitos e virtudes dos respectivos grupos: nobres, judeus, comerciantes, camponeses, sacerdotes - tudo aquilo que ele é capaz de observar e perceber da realidade na qual estava inserido. A autora Mendes () em seu ensaio aponta doze fatores genológicos ou formativos que intervêm na gênese dos autos de Gil Vicente. São eles:

os arquétipos teatrais (os de “devaçam” – moralidades, mistérios, milagres -, e os profanos, farsas, pregações burlescas, comédias, tragicomédias); práticas parateatrais (ofícios litúrgicos e orações de horas, espetáculos e ritos de sociabilidade aristocrática e cortesã – momos, jogos de sortes em papelinhos, horóscopos, sinais, visitasões, eventualmente bailes e banquetes); técnicas dramáticas (monólogo, diálogo – altercações, conflitos, contrastes, debates, ecos); d- formas poéticas (cantigas, vilancetes, glosas, hinos, paráfrases trobadas, romances, ensaladas, vilancicos, cantigas de amigo, prantos, disparates); formas discursivas (pragas, provérbios, rifões, contra-provérbios, gírias, ensalmos, prognósticos, esconjuros, testamentos, sermões, panegíricos,

mandamentos); géneros e modos literários (novelas de cavalaria, novela sentimental, estilo pastoril); formas próprias de outras artes (opereta, danças, música instrumental e coral, recitação de poemas, iconografia); funções enunciativas de ocasião (elogio da família real, arte de morrer, adoração, paródia de discursos, triunfos); local de representação e materiais cénicos (capela, presépio, câmaras régias, quinas); momento de representação (festas ou celebrações régias, calendário); estrutura ou sintaxe (quadros, cenas, passos, prólogo, intróito, peça preliminar ou loa, argumento, canção final); acções, personagens e registro ou estilo (elevado, rústico, chocarreiro, com alegorias, com ou sem desenlace feliz). (MENDES, 1990, p.334).

3.1 Relações possíveis entre literatura, leitura e linguagem em uma aula de História

Textos, leitura e ensino de história são um tripé poderoso como instrumentos emancipatórios em sala de aula, para realização da inventividade e para a construção de um sentimento de pertencimento ao lugar e ao grupo no qual o indivíduo está inserido. De acordo com Antônio Candido, “Talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, ela é fator indispensável de humanização, confirma o homem na sua humanidade.” (CANDIDO, 1995, p.176). Esse tripé é possibilidade de expressões democráticas no construir subversões pedagógicas, na expressão de emoções e ressignificação de vivências individuais e coletivas.

Literatura é uso variado, imaginativo, poético da língua – língua é meio de socialização e produção de sentidos. E só produzimos sentidos cada vez mais elaborados através do pensamento, seja ele concreto ou mais abstrato. Para Orwell (2003), a língua é apresentada não como algo instrumental, mas sim como indispensável para o pensamento. Na distopia Orwelliana, por exemplo, a língua é cristalina, sem subterfúgios – uma sociedade de controle se faz também com ausência de metáforas, usos poéticos e devaneios. Não é uma questão apenas de estética, mas um sistema deliberado de controle ao pensamento. Há um esforço continuado em simplificação do idioma como forma de cessar o pensamento crítico, a elaboração poética e o agir subversivo. Subjacente à distopia de Orwell (2003) há um reconhecimento da relação entre a linguagem e as representações (imaginário) que o homem possui acerca do mundo.

Já Faye (2009), nos diz que quaisquer sistemas autoritários que se pretendam legítimos, empreendem esforços imensos buscando o amplo domínio sobre as formas de representação e o imaginário social. A principal alegação de Faye concentra-se no papel da linguagem na gênese e no fortalecimento de estruturas inflexíveis de dominação social. Ele sustenta que as palavras e as narrativas não somente retratam a realidade, mas também a

modelam e a instituem de maneira ativa. Para Faye, a linguagem transcende a função descritiva, possuindo um caráter performativo. O autor propõe que a narração desempenha um papel crucial na linguagem, com a capacidade de influenciar e até mesmo engendrar a história. Faye investiga a maneira como certos significantes e construções linguísticas transitam entre diferentes discursos, idiomas e grupos, passando por alterações que os adequam a objetivos específicos. Ele dedica-se à análise detalhada dessas transformações e ao surgimento de jargões que obscurecem ou adulteram a realidade. A língua é por essência, instrumento político, manifestação material de ideologias e pode ser usada ou como grilhão ou como alforria das subjetividades humanas.

O uso da linguagem através dos nossos idiomas maternos é automático. Escolher, como professor, refletir sobre seus usos e possibilidades através de textos literários, não é apenas ampliar as condições pedagógicas, mas estabelecer uma relação direta, contínua e eficaz entre criticidade, historicidade e letramentos, seja o histórico ou literário. Veremos adiante que a língua transformada em discurso, mesmo num texto teatral de origem medieval, não é mera representação de personagem, mas é forma que reproduz em algum grau, dispositivos mentais, ou arquétipos, que moldam ou moldaram sociedades, grupos, ideologias ou religiosidades, por exemplo.

Se a linguagem perde sua capacidade de evocar símbolos e valores compartilhados, isso pode contribuir para um enfraquecimento dos laços sociais e uma maior fragmentação da sociedade. Nossa produção cultural é diretamente formatada por esse sistema. Difícil pensar em alguma dessas esferas que não seja profundamente afetada pela ideologia capitalista. Para o filósofo Byung-Chul Han a mercantilização dos processos sociais e estruturas simbólicas da realidade, afetam diretamente o sentimento de pertencimento do indivíduo. Para ele, a nova linguagem digital impede que temas de interesse sejam abordados de modo público e, pela sua curta duração, tornam a reflexão e a racionalização algo difícil de ocorrer (Han, 2021).

Entendo que mais que aproximativas, História e Literatura, tornam-se em sala de aula, complementares, especialmente como as novas demandas curriculares, que a pretexto de criarem um ambiente pedagógico mais livre, executa, mesmo que indiretamente, uma determinada agenda ideológica, como discutiremos logo ao início do capítulo três. Assim, o professor pode e deve usar sua cátedra como força operativa de resistência, através de maneiras mais bem elaboradas que privilegiem a leitura, interpretação e reflexão histórica.

Os impactos que as novas organizações da nossa sociedade juntamente às tecnologias digitais possuem sobre a estruturação da nossa linguagem, ainda são estudados. Porém, alguns especialistas têm trabalhado com a ideia de redução na forma como as estruturas frasais têm sido construídas. Uma delas é a pesquisadora Filomena Viegas, da Associação de Professores de Português em Portugal. Em recente entrevista ao jornal Expresso, nos diz:

“Os textos que os mais jovens escrevem são multimodais, têm letras e imagens e afastam-se de estruturas frásicas e formas verbais mais complexas. É um modo diferente de abordar a linguagem, mais reduzida ao essencial e mais próxima do oral. Nessa redução ao essencial, caem a pontuação e as letras maiúsculas, por exemplo. Neste sentido, podemos dizer que há um empobrecimento da fraseologia. Escrita e oral” (Expresso, 2022)

Para a investigadora, esse fenômeno não é o mais preocupante, mas a excessiva aproximação entre oralidade e escrita pode ter consequências ainda desconhecidas, especialmente na capacidade de raciocínio entre os mais jovens:

“A escrita não é imediata, como a oralidade, requer abstração e exige reflexão. Na escrita formal escrevemos, apagamos, voltamos atrás, corrigimos. Se a escrita se aproxima da oralidade perde esse elemento, que é muito importante para o desenvolvimento cognitivo. A simplificação da linguagem e a simplificação do pensamento acabam por estar associadas.” (Expresso, 2022)

Em minha experiência pessoal, é fácil observar um dos aspectos do que foi dito pela pesquisadora – incapacidade de usos simplificados de acentuação gráfica, inclusive no próprio nome, encurtamento de palavras mesmo em provas e avaliações, além de grande dificuldade de estudo através da leitura. No que pese uma certa hierarquização na visão da pesquisadora sobre escrita e oralidade, entender cada vez mais como se dão essas transformações, será essencial para o desenvolvimento de estratégias didáticas mais pertinentes.

Indo em uma direção epistêmica distinta, temos também a possibilidade de problematizar as novas formas de estruturação da linguagem a partir da professora Rojo. De acordo com a professora de linguística aplicada Roxane Rojo (2015), em seu livro *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*, há uma relação direta entre hipermodernidade e a necessidade de letramentos - para ela, a hipermodernidade, um conceito popularizado por Gilles Lipovetsky, caracteriza-se por um aprofundamento e intensificação das características da modernidade, como o individualismo, o consumo, a aceleração do tempo e a busca incessante por novidade e desempenho. A hipermodernidade, impulsionada pelas tecnologias digitais, exige uma "nova mentalidade".

As pessoas precisam não apenas saber decodificar, mas também desenvolver o pensamento crítico para lidar com o excesso de informações, discernir fontes confiáveis, e se posicionar de forma ética e cidadã no ambiente digital.

Nesse cenário hipermoderno, as práticas de leitura e escrita (os letramentos) são profundamente impactadas, exigindo do indivíduo novas competências. Rojo argumenta que não basta mais o "letramento" tradicional, focado apenas na decodificação do código escrito e na compreensão de textos verbais impressos. O ambiente digital, com suas redes sociais, blogs, vídeos, podcasts e aplicativos, gera uma infinidade de novos gêneros textuais, combinando diferentes linguagens (verbais, visuais, sonoras, gestuais), o que exige do leitor e produtor de texto uma capacidade de transitar e interpretar essas multimodalidades.

Muitos fenômenos contemporâneos dos multiletramentos, como fanfics, memes e vídeos remixados, são intrinsecamente intertextuais, dialogando com obras anteriores. A literatura clássica é uma fonte de referências para essas novas produções. Conhecer os clássicos permite ao indivíduo reconhecer alusões, paródias e releituras, aprofundando sua compreensão das mensagens híbridas e multissemióticas que permeiam o ambiente digital. Em um cenário onde a informação é vasta e variada, a capacidade de decodificar, interpretar e produzir sentido em múltiplas linguagens é um imperativo, e os clássicos fornecem as ferramentas cognitivas e culturais essenciais para essa empreitada.

Enquanto os textos na hipermodernidade são frequentemente híbridos, mesclando linguagens e formatos, e são fluidos, permitindo interações, modificações e compartilhamentos rápidos, um texto clássico como o Vicentino pode representar um diálogo com essas características - ao seu modo, ele busca dar dinamismo e recorre à quebras dialógicas. Por ser um clássico, transita por temas universais como amor, morte, poder, justiça, religiosidade e identidade - nos força a questionar, a inferir, a interpretar entrelinhas e a compreender diferentes perspectivas. Essa habilidade de desvendar significados em textos densos é transferível para a análise de informações complexas em qualquer formato midiático, sendo um pilar do enquadramento crítico proposto pelos multiletramentos.

Para Rojo (2015), a resposta à pós-modernidade é o desenvolvimento dos multiletramentos. Isso significa a capacidade de ler e produzir textos em diferentes linguagens (verbal, visual, sonora), em diferentes mídias (impressa, digital), e para diferentes propósitos e em diversos contextos socioculturais. O indivíduo precisa ser capaz

de lidar com a diversidade de modos de significar que os textos contemporâneos apresentam, desenvolvendo habilidades tais como a capacidade de pesquisar, selecionar, sintetizar e interpretar. A riqueza da linguagem na literatura clássica, com suas estruturas sintáticas elaboradas, vocabulário vasto e uso consciente de figuras de linguagem, aprimora a sensibilidade linguística.

Diante desse cenário, uma atividade pedagógica de História e Literatura não pode se limitar ao convencional. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas que permitam aos estudantes experimentarem e produzir esses novos gêneros, de forma livre, ressignificando contextos e sua escrita, utilizando as diferentes interpretações e linguagens. Como veremos ao fim desse trabalho, foi isso que nos norteou ao pensar uma sequência didática que culmina com produções textuais de escrita livre baseada em um texto clássico – distante cinco séculos entre a produção original e uma releitura possível através de jovens do ensino médio.

Paul Ricoeur (2007) chama atenção à metáfora e ao símbolo como veículos privilegiados desse excesso de significação. A metáfora, para ele, não é apenas um ornamento retórico, mas um modo de criar significados ao aproximar domínios semânticos distintos. Os símbolos, por sua vez, possuem uma riqueza de significados culturais e inconscientes que transcendem sua significação literal. As transformações, cada vez mais aceleradas, na comunicação, podem impactar diretamente esses símbolos.

Duas disciplinas obrigatórias de acordo com a BNCC, História e Literatura, mas que na maioria das vezes, dentro e fora da sala de aula, encontram-se separadas em seus projetos pedagógicos. Se o ensino de literatura usa das respectivas contextualizações, o ensino de história possui em parte, narrativa, por isso, necessita da leitura como mediação e interpretação do mundo. Veremos ao longo do trabalho que leitura é ato contínuo e ativo. Ler é dialogar com o autor, consigo e com meio no qual o sujeito está inserido. Ensino de história é relação dialógica através de coerência factual e racionalidade metodológica.

Como nos diz Peter Lee (2003), é necessário desenvolver métodos e espaços de debate cujos objetivos principais sejam um processo contínuo de construção do saber histórico, problematizando fontes e contextos, e a partir disso, criar formas de diálogo com a realidade social dos alunos. Em sua abordagem da literacia histórica, Lee enfatiza a importância de os alunos desenvolverem um pensamento histórico de "segunda ordem". Isso significa ir além da memorização de fatos e datas, buscando compreender a natureza do conhecimento histórico, como ele é construído, interpretado e como as evidências são

usadas. O aluno é visto como um agente ativo na construção do seu entendimento do passado, capaz de analisar diferentes narrativas e desenvolver um olhar crítico sobre as fontes históricas, eventos, processos e rupturas – é necessário que a sala de aula seja um ambiente contínuo de aprofundamento no olhar, perceber e interpretar o mundo – seja de hoje ou do passado. Para ele, a aula de história visa desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente, o que envolve compreender conceitos como causalidade, mudança, continuidade, evidência e perspectiva.

Como nos diz Cossom (2014, pág.14), em seu livro *Letramento Literário*, “afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação”. E completamos – comunicar-se é apreender parte significativa da realidade, transformando essa cognição em signos sociais, através da língua – que pode e deve ser pensada como fonte histórica. O texto literário é escrito para ser lido – mesmo que originalmente o autor tenha um receptor pré-definido, o texto se constituirá através da experiência da leitura. Seu maior significado está menos em quem o escreveu e mais em quem o leu. Conforme Barthes:

um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que encontram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor e o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino (...) (BARTHES, 1989, p. 64)

Assim, o texto literário apesar de possuir autor, não possui dono. Quem o produziu não tem a exclusividade da sua interpretação e o domínio de suas nuances. No processo de criação-produção-leitura do texto, há, de forma simultânea, materialização e ressignificação da linguagem, e assim, multiplicidade de efeitos no letramento:

Embora façam parte de um mesmo todo composicional, a palavra do autor se relaciona dialogicamente com a palavra do(s) personagem(ns) porque cada uma delas procede de diferentes pontos da existência, ou seja, de diferentes vivências. Aquilo que constitui o campo de visão de um, excede o campo de visão de outro. Uma pessoa só vê aquilo que está fora dos limites da visão do outro. A composição estética é determinada pela relação dialógica das visões complementares, não pela vivência em si, embora o referencial seja a vivência. (MACHADO, 1996, Pág. 42)

A leitura de obras literárias permite desenvolver habilidades como a interpretação de textos, a identificação de elementos narrativos e a construção de argumentos. Cosson (2014) também defende um leitor ativo, que não apenas decodifica o texto, mas interage com ele, constrói sentidos e compartilha suas interpretações em uma comunidade de leitores. A educação possui seu caráter emancipatório – a leitura e

interpretação de um texto, seja ele literário ou histórico, abre novas possibilidades de raciocínio crítico do leitor. Diz Regina Zilberman:

A educação contém igualmente essa utopia libertadora, de modo que pode concretizá-la através da literatura, sem ter de contrariar sua natureza, nem a da arte. Para tanto, basta deixar obras e leitores falarem. Como o ensino não tem se comportado dessa maneira, vem desmentindo a função iluminista que trás das origens. A denúncia de Jauss atinge, sob este aspecto, outros alvos, além dos inicialmente apontados; mas seu projeto pode igualmente obter resultados para além das fronteiras da literatura, indicando em que medida tem cunho social e está comprometido com o presente (ZILBERMAN, 1989, p. 111).

E a educação histórica é mais uma face nessa “utopia libertadora” – RAMOS (2018, pág.38) fala que: “(...) a problemática de algumas vertentes, por exemplo, da Educação Histórica, corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (...) não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”. Ao analisar uma obra literária, os alunos podem refletir sobre os valores, as ideias e os contextos históricos presentes na obra. Em sua obra *Aula* (1989), Barthes chama atenção da importância da literatura:

A literatura assume muitos saberes. (...) pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1989, p. 17).

Romances históricos, por exemplo, podem ser utilizados para ilustrar acontecimentos históricos, apresentar diferentes perspectivas sobre um mesmo fato e despertar o interesse dos alunos pela leitura. A análise de textos literários estimula o pensamento crítico e a capacidade de questionar a realidade. Ao contrário, Cosson (2014) destaca a importância da participação ativa do leitor, que interpreta, questiona, relaciona o texto com seus conhecimentos prévios e experiências de vida. O autor valoriza a dimensão estética da leitura, destacando a importância da fruição, do prazer e da emoção na interação com os textos literários. O letramento literário, para Rildo Cosson, também busca desenvolver a capacidade de interpretação, a habilidade de ir além do literal, de fazer inferências, de conectar o texto com outras obras e com a realidade.

Pensar a relação de um texto como elemento histórico por si e através de si, é tarefa fundamental para quaisquer professores do ensino básico. A leitura crítica e continuada, auxilia o processo de desenvolvimento cognitivo, criando conexões mentais e aumentando a capacidade de fazer inferências. Isso dá profundidade não apenas ao pensamento, mas complexidade à fala e estrutura de forma mais sólida a linguagem. Não

esqueçamos que o livro didático é texto, por exemplo, assim, usá-lo, em quaisquer disciplinas, é lê-lo com relativa constância. A leitura é, de certa forma, atividade implícita à sala de aula. Nesse sentido, há alguma proximidade entre o livro didático e o texto literário.

Ao longo da nossa pesquisa aprofundaremos essa reflexão – sistematizar e organizar um método de trabalho para pensar algumas questões tais como; de que forma o aluno percebe historicamente um texto literário? Como contextualizar um enredo literário e de que forma as características do texto se relacionam com o trabalho do historiador? É possível ao aluno, perceber além do caráter ficcional de uma obra literária? De que forma o texto pode representar mentalidades, afetos, anseios, temporalidades ou espacialidades de um determinado sujeito histórico ou grupo social? Se faz mister identificar o risco de uma aula de história tornar-se ensino de literatura, quando esta é objeto fundamental. Entretanto, é possível refletir sobre como o texto literário aparece no ensino de história. Assim, buscar-se-á reflexão crítica ao invés de meras sistematizações de dados e cronologias. Cosson (2014) chama atenção de algo parecido com o ensino de literatura, e, por isso a importância da aproximação epistemológica desses dois saberes e instrumentos de ensino:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. (COSSON, 2014, pág. 21).

Cosson (2014) argumenta que o centro da aula de literatura deve ser a leitura dos textos literários em si, e não resumos ou comentários. O objetivo é que o aluno experimente a literatura, sinta prazer na leitura e se envolva com as obras. A fruição literária é essencial para que o aluno estabeleça uma relação pessoal com o texto. Por isso, desde as ideias iniciais, nos negamos a trabalhar resumos ou comentários sobre os autos – ler o texto em sua integralidade, é objetivo fundamental dentro do sequenciamento didático pensado para o nosso produto. Além disso, o autor defende que em vez de seguir rigorosamente a ordem cronológica das escolas literárias, se privilegiem os gêneros literários (conto, poesia, romance, crônica, teatro) ou temas universais (amor, morte, liberdade, heroísmo, etc.). Isso

permite ao professor trazer diferentes autores e épocas para dialogar em torno de um mesmo ponto, mostrando a relevância e a permanência de certas questões ao longo do tempo. A cronologia pode ser um pano de fundo, mas não o elemento principal da organização da aula. Conhecer esse autor, na disciplina de Literatura e Ensino no Mestrado Profissional de Letras (UFC) em 2024, foi fundamental não apenas como embasamento teórico, mas para pensar a prática que seria executada – a convicção que a leitura não deve ser entendida como convenção, mas estrutura a forma como o discente apreende e vivencia o texto literário e o texto histórico.

Expressar-se por meio da escrita criativa, utilizando os recursos da linguagem literária. Interagir com outros leitores, trocando ideias e opiniões sobre os livros. A literatura é uma forma possível de registro da memória coletiva de um povo, preservando tradições, costumes e valores. Através da ficção, os autores oferecem suas próprias interpretações dos acontecimentos históricos, permitindo uma análise mais profunda e complexa. No livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008), Michéle Petit diz:

A leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais autores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir (PETIT, 2008, p. 100).

Já para Jauss o leitor é diretamente responsável pela atualização do texto literário – objetivamente, não se trata nunca de um processo passivo, meramente receptivo. O leitor é agente de transformação e atualização de sentidos. No processo de leitura há uma interação entre a visão de mundo do leitor e a visão de mundo representada no texto, permitindo o surgimento desses novos sentidos. De acordo com Jauss “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”. (JAUSS, 1994, p. 10). A subjetividade do leitor é afetada pela objetividade do texto. Nossa ideia de produzir uma oficina de leituras como parte integrante de uma sequência didática, seguida de produção textual através de uma releitura dos autos estudados, vai nessa direção. Os autos não lidos por eles próprios, mas como instrumento didático ao ensino de história. Isso ficará mais claro ao final desse capítulo e ao fim do capítulo III. A leitura é um processo tão ativo quanto a produção textual

e acontece quando atribuímos ao texto novos sentidos, suscitando um processo criativo de percepção e interpretação.

A interpretação é o processo pelo qual o leitor se apropria dessas possibilidades - envolve uma dialética entre a explicação (a análise estrutural do texto, a busca por coerência interna) e a compreensão (a apropriação do sentido pelo leitor, a conexão com sua própria experiência e horizonte de sentido). A verdadeira interpretação busca articular esses dois polos. O ato de interpretar não é um evento isolado, mas um processo que se desenvolve no tempo.

Para Barthes (2020), no livro *O Prazer do Texto* - texto e narrativa não são entidades fixas, mas sim espaços de significação em constante processo de construção e interpretação. Ele desloca o foco da interpretação do significado único para o jogo dos significantes. A narrativa está presente em todas as épocas, em todos os lugares e em todas as sociedades. Ela transcende as fronteiras da "boa" e da "má" literatura, sendo fundamental para a própria experiência humana. De acordo com o pensador francês, a estrutura narrativa é dotada de um sistema organizado de unidades e regras que geram significação - diferentes níveis de unidades narrativas (como funções, ações e narração) geram perspectivas de sentidos distintas.

O texto é um elemento que serve de campo de disputa – é uma forma estética de persuasão, construindo uma interpretação a partir do repertório cultural de quem o está lendo. Textos nunca são neutros. Eles carregam consigo ideologias, valores e visões de mundo específicas, muitas vezes refletindo as relações de poder existentes na sociedade em que foram produzidos e na qual são lidos. Diferentes grupos sociais podem disputar a hegemonia de certas interpretações que favoreçam seus próprios interesses ou desafiem as ideologias dominantes presentes no texto. Representa uma crisálida cultural – é potência de significados e latência de sentidos que podem se constituir no espaço social, a partir da escola:

A literatura, parafraseando Nietzsche, serve para tudo e para nada, e talvez, para uma sociedade que parece tomar conta de todos os nossos sentidos e prazeres, para nada. A literatura se apresenta como uma instância cultural que facilita a configuração, por parte de seu usuário, de variados tipos de reação, desde a alienação escandalosa ao engajamento radical, o refinamento intelectual à grosseria pedagógica – em síntese: o mergulho na loucura ou ao repouso na sabedoria (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 34).

Pensar a relação de um texto como elemento histórico por si e através de si, é tarefa fundamental para quaisquer professores do ensino básico. Tendo o livro didático

como algo constante, o ato de ler não representa novidade alguma. Entretanto, o livro, não é a única fonte usada cotidianamente em sala. Mas até pela facilidade e proximidade do aluno com seu livro, as interfaces narrativas se tornam de fácil acesso. BORDINI (1996) nos traz:

Na narrativa, tanto a matéria - os atos e as situações - quanto a forma -as diversas modalidades de narrar - dão conta da mutação e do movimento do vivido e convocam todas as faculdades envolvidas na experiência temporal de forma mais nítida, porque objetivada nas palavras em sucessão. Poder-se-ia dizer que a narrativa é a mimese da vivência temporal, desde que se entenda a atividade mimética antropológicamente, como uma tentativa do homem de conquistar o tempo numa outra dimensão, a semiótica, de vencer seus abismos hiantes e controlar seu fluxo inexorável pela razão. (BORDINI, 1996, pág.41)

Entendemos que o texto literário nos permite entender através das diferentes vozes dos personagens e do autor a complexidade de um imaginário de uma época. A narrativa funciona como uma ponte entre o vivido e o compreendido. Ela nos permite distanciar-nos dos acontecimentos e observá-los de uma perspectiva mais ampla.

O ato de ler é abrir-se à diversas possibilidades interpretativas sobre o mundo à nossa volta, é compartilhar símbolos sociais e dialogar com o autor, independente do tempo que a obra foi escrita. Como afirma Gregorin Filho: “[...] a literatura como elemento de destaque nas poucas possibilidades que o jovem encontra para se conhecer e iniciar novas etapas de convívio no universo que o rodeia.” (GREGORIN FILHO, 2011, p.26). Conhecer, explorar, investigar, acessar locais impossíveis – a leitura é caminho que só tem ponto de partida, pois seu ponto de chegada torna-se imediatamente recomeço de uma nova jornada. De acordo com Cosson:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. (COSSON, 2009, p. 27).

Ler, entender, interpretar e ressignificar um texto literário ou histórico significa participar de práticas sociais ativamente, ser e estar no mundo de forma consciente e ativa, e não apenas decodificar letras. Seja o livro didático de história ou um autor clássico da Literatura, ler é dialogar com múltiplos espaços, tempos e passados possíveis, e é através dessas possibilidades pedagógicas, em minha experiência pessoal, que busquei e busco acessar o maior número possível de historicidades dos sujeitos que comigo compartilham a sala de aula e transgredir formalismos em excesso ainda presentes, como significado de organização e disciplina.

3.2 Autos vicentinos como fonte histórica: características literárias, a sociedade portuguesa dos quinhentos e o ensino de história

Gil Vicente foi mais ou menos contemporâneo de Camões. É comum que ambos sejam considerados formadores do português moderno. Suas produções, apesar de guardar algumas semelhanças, possuem significativas distinções. Gil viveu como uma espécie de testemunha – aqui, nos socorremos de François Hartog (2003) e seu conceito de testemunha histórica, na qual as experiências pessoais e as memórias dos indivíduos são consideradas cruciais na formação das narrativas históricas. Assim, podemos pensar Vicente como uma representação da consolidação do poderio imperial português, deixando abrangentemente em sua obra, a ideia de que isso não é sem razão – há forte justificativa teológica para tal processo – Portugal teria surgido como Nação por vontade manifesta de Deus tentando salvar a humanidade

Gil Vicente tentou fundir em suas peças o pensamento medieval ao moderno – humanismo – que começava a demarcar o universo ideológico de sua época, tendo como características fundamentais a valorização do ser humano e suas emoções, além da retomada dos valores da Antiguidade Clássica (Freire, 1914). Sua linguagem era simples e direta, com forte presença de elementos da cultura popular. Eram escritas para serem apreciadas por um público amplo, incluindo pessoas de diferentes classes sociais. Digo que Vicente é na verdade, um espelho que reflete uma nova alma portuguesa que em parte parece contradizer a si mesma; um olhar ao passado buscando referências e o anseio pelo novo traduzido pelas Grandes Navegações. A literatura é um espaço discursivo da manifestação do hibridismo porque através do texto o autor busca refletir o mundo em busca de representar a sua realidade e a essência do homem – ele a descobre, a analisa e a relata. Para Brandão e Micheletti (1997, p. 24-25) a literatura, e consequentemente o literato, resistem ao tempo, pois se eterniza pela linguagem:

[...] O discurso artístico busca o frescor e o perfume do novo: cria palavras ou, paradoxalmente, volta ao passado, revitalizando termos e usando a linguagem analógica das metáforas ou se avizinando dos objetos pela metonímia, imprime à sua experiência um grau de subjetividade que a torna única, singular, mas que a capacita a falar ao coração de cada indivíduo que, ao entrar em contato com ela, se encontra, se reconhece. Para cada um, ela significará também uma experiência única irreproduzível. São experiências que o leitor apreende pela ressonância em seu interior.

Toda cultura nacional é um equilíbrio instável e contraditório, onde diferentes interesses lutam para se impor sobre outros como exclusivos numa rede intrínseca de influências mútuas, permanências e impermanências. Há sempre, no processo de formação cultural de um povo, disputa de poder, principalmente na fabricação de memória, pelo menos de forma simbólica, entre grupos distintos habitando espaços iguais ou próximos. A arte é um dos mais eficazes instrumentos dessa fabricação - com a literatura e, ou teatro não é diferente. Todo esse complexo processo, de forma não intencional, acaba por criar hibridismos culturais diretamente relacionados às identidades nacionais. Com o país lusitano não é diferente. Peter Burke (2006) vê o hibridismo como um processo multicultural, de diálogo e relacionamento entre duas ou mais culturas. As faces dessas culturas se interpenetram e se desassociaam aos poucos, do passado. A cultura é então vista como algo não mais original, mas, sobretudo, como algo representado, simbólico, sintético, dentro de uma nova perspectiva. – o hibridismo cultural necessariamente é resultado direto da ocupação dos espaços por seres em constante contato. E não era assim em Portugal nos séculos XV e XVI? Etnias e culturas diferentes se entrecruzando?

Por outro lado, não seria exagero pensá-lo também como um sujeito político numa concepção aristotélica – Vicente visa o bem comum, a política como meio de desenvolvimento de todos e para todos, numa clara antítese ao individualismo burguês. Nesse sentido, a Igreja Católica é vista por ele como único caminho seguro - ela é encontro, é coletivo, é meio e fim, é reguladora, organizadora desse caos que insiste em surgir. A Igreja é o mármore resistente em meio a tantas mudanças e transformações, afinal, onde impera o EU, há o domínio do desejo e da exploração, há ruptura no elo invisível que dá sentidos e cria valores compartilhados entre os sujeitos, de acordo com a visão vicentina. Por isso, já o dissemos, seu teatro não é apenas satírico, mas profundamente moralizador. Para ele, a moral cristã é o cimento preciso que faria de Portugal e sua gente pioneiros em um “mundo novo” consolidado com valores antigos – essa antiguidade não é vista como defeito, mas sinal de sabedoria e virtude – antiguidade quase como sinônimo de eternidade.

Vicente escreveu também poemas ao estilo das cantigas dos Trovadores medievais, totalizando mais de quarenta peças. Escreveu tanto em castelhano como em português, deixando clara a influência Ibero-Latina Classicista, através de autores tais como Fernão Lopes e Juan Del Encina (DA CRUZ, 1990). Aqui, algo fundamental sobre o que dissemos anteriormente – o texto vicentino é de alguma forma a institucionalização do português como o conhecemos. Ainda repleto de influências de Castela, uma língua que

está em busca de sua identidade, e como tal, não é “pura” – é reflexo desse hibridismo que a sociedade lusitana resulta. Considero isso essencial para vir à tona como parte da reflexão histórica – mostrar ao aluno que, embora Estado seja um conceito histórico-jurídico-geográfico, a ação e a percepção do Estado não se faz fora da luta política e cultural, cabendo ao historiador refletir com zelo essas implicações.

Ao analisar a extensa produção dramatúrgica de Gil Vicente, composta por églogas, mistérios, milagres, comédias e fantasias alegóricas, percebe-se que a crítica aponta a moralidade como o gênero de maior expressividade e reconhecimento para o autor. Em consonância com Bernardes (2006, p. 188), é possível considerar a moralidade como a essência do teatro vicentino. De acordo com o crítico, a reunião de todas as suas peças poderia ser interpretada como uma moralidade de caráter virtual, um "hipergênero" norteador de sua produção artística, cujas características principais são a delimitação entre Bem e Mal, a utilização da alegoria, a estrutura discursiva de natureza judicial e a disposição da narrativa.

Gil Vicente, emprega o humor como ferramenta principal para tecer uma crítica contundente à sociedade de sua época. A relevância de sua obra teatral reside em sua inventividade; ele foi pioneiro em Portugal ao introduzir cenário e figurino na sátira, que, apesar de frequentemente incisiva, encontra um contraponto no pensamento cristão de influência agostiniana. Essa dualidade marca a figura de Vicente: um homem que anseia pela vida terrena e pela sua participação, mas que paradoxalmente encontra sentido último em uma religiosidade profundamente mística e rigorosa. Sua produção literária se destaca pela universalidade dos temas abordados e pela delicadeza poética que ele soube imprimir à sua arte, florescendo em plena atmosfera renascentista, embora por vezes tenda a uma perspectiva única na exaltação de um Portugal místico (DA CRUZ, 1990).

Homem de mundo e de espírito cosmopolita, Vicente demonstrava um estoicismo em seu estilo de vida, contrastando com a liberdade expressa em suas letras. Sua trajetória o levou a residir em diversas cidades portuguesas como Almada, Almerim, Tomar, Coimbra, Évora e Lisboa. Para ele, o lar se confundia com seu trabalho, sua necessidade e sua curiosidade intelectual. Preparado para o universo das Letras, obteve reconhecimento em sua área. Serviu à Rainha, mantendo-se atento aos murmúrios dos pajens, dos serviçais dos castelos, às conversas cotidianas dos comerciantes e às decepções de seu povo. A formação de Vicente ocorreu em um ambiente de confluência entre a nobreza e a plebe, a riqueza e a pobreza, a vida secular e a religiosa. Ele atuou como uma

espécie de intérprete, não apenas reinventando a língua portuguesa ao traduzir o castelhano, mas, principalmente, traduzindo o seu tempo, o seu espaço, a sua gente e os seus anseios (DA CRUZ, 2011, pg.73-75).

Não há uma unidade formal definida, entretanto, alguns aspectos bem próprios, como a pouca complexidade das personagens, as caricaturas e alegorias, a linguagem coloquial e o cenário simples. Pensar sobre isso em sala de aula é refletir em como se estruturava as hierarquias sociais e como elas eram interpretadas e se de fato elas eram percebidas ou naturalizadas.

As personagens, em geral, constituíam uma representação de tipos sociais. Os autos vicentinos, já dissemos, tem inspiração no teatro clássico, todavia, não segue rigorosamente o mesmo formato – não possui uma unidade de tempo e espaço, num mesmo enredo aparecem algumas vezes história entrecortadas ou sobrepostas. A maior virtude desse modelo foi permitir ao longo do tempo uma gama de transformações e influências. Suas peças retratam as contradições vividas naquele momento, ainda voltadas ao teocentrismo, mas cedendo a uma nova concepção de mundo, o antropocentrismo. (SPINA, 2006).

O teatro Vicentino se caracteriza por ser primitivo, popular, satírico, moralizante e ao mesmo tempo devotado, embora tenha surgido no ambiente da corte, para servir de entretenimento nos serões oferecidos ao rei. Através do humor e da sátira, Gil Vicente transmitia mensagens sobre o certo e o errado, incentivando a reflexão. Escreveu também poemas ao estilo das cantigas dos Trovadores medievais:

Hoje a crítica moderna sabe e divulga que, por trás de um teatro aparentemente saído do nada, há todo um patrimônio cultural ibérico e europeu, muito mais coisas do que o pastoril de Juan del Encina, que encontram novas formas de expressão nos autos vicentinos. (MENEGAZ, 2012).

Com a literatura teatral, não é diferente – possivelmente até, temos uma possibilidade ainda maior de representação social, compreendendo o intrincado processo que vai desde a criação do texto até a sua apresentação perante o público - trajeto que pode passar por diversos caminhos, até mesmo, opostos. A disposição dos elementos cênicos no espaço (cenografia, movimento dos atores) e a sua organização no tempo (ritmo, duração das cenas) também funcionam como sistemas narrativos, contribuindo para o enredo e a atmosfera do espetáculo. Como diz (MOSTAÇO, 2012)

“O teatro é uma condensação da teatralidade. É, portanto, uma especialização e um engrandecimento de uma característica humana básica – o mimetismo. Esse

serve à comunicação e para viabilizar o desejo de transfiguração da pessoa, levando-a a sair de si, a expandir-se pelo mundo”.

O teatro medieval, de forma geral, caracterizou-se pelo contundente caráter litúrgico, inicialmente encenado nas igrejas. (DA CRUZ, 1990). O autor produzia textos do gênero dramático, e esses textos foram pensados e construídos para serem representados. Apresenta certo coloquialismo, pois busca ser fiel aos falantes de cada origem, traz a dramaticidade porque representa o conhecido, retratando assim os diferentes falares e as diferenças sociais. Com isso, mistura o popular, o arcaico, o moderno e o elitizado. O texto pode tornar-se duradouro, entretanto a encenação, matéria viva da criação é absolutamente efêmera, provisória, circunstancial. Sobre isso, uma interessante assertiva:

Trata-se sempre de uma complexa reelaboração de formas e procedimentos a dar a perceber o papel do Eu criativo e os fundamentos que orientam esse movimento, ou esse “sopro vindo da alma”, a expressão artística. Em outras palavras, aquilo que defino como sendo não uma teoria, certamente, mas a delimitação de um campo do conhecimento que envolve a cultura e a prática teatral. Isto é, o conjunto de princípios, condicionamentos e regras; técnicas e procedimentos artísticos em permanente atrito com concepções estéticas e éticas objetivando a representação cênica de uma obra ficcional. (TORRES NETO, 2005)

Em suas peças, Gil Vicente trazia artefatos a fim de caracterizar as encenações, embora as suas representações “fossem bastante precárias, e até pela rarefeita tradição dramática anterior a Gil Vicente em Portugal” (MALEVAL, 1992, p. 189). O texto de teatro não tem a finalidade de imitar as realidades, mas sim de uma construção para esta realidade, ou seja, é a possibilidade de se desenrolar na encenação. Sobre isso, Grazioli nos diz:

O texto não é descrito em sua enunciação cênica, ou seja, como prática de cena, mas como referência absoluta imitável, pivô de toda encenação. Ao mesmo tempo, o texto é declarado incompleto, já que necessita de encenação para tornar seu sentido. Previsões filosóficas e todas incomum uma visão normativa e derivativa da encenação: essa não pode ser arbitrária, ela deve servir o texto e se justificar para uma leitura correta do texto dramático. Pressupõe-se que o texto e a cena estão ligados e que foram concebidos um em função do outro, o texto em vista de uma futura encenação, ou pelo menos de um modo dado de atuação. A cena pensando naquilo que o texto sugere para a sua especialização (PAVIS, 2011; Pg. 191. Apud. GRAZIOLI, 2019. p.339).

O texto teatral ele não é pensado para ser interpretado da mesma forma que um romance, por exemplo – seu objetivo primeiro e final é justamente a cena e como ela vai atingir ao leitor. O texto teatral busca gerar impactos imediatos – seja o riso, o medo, a angústia, entre outros.

Chartier (2021) em seu livro *Do Palco a Página: Publicar Teatro e Ler Romances na Época Moderna (Séculos XVI-XVIII)*, questiona a noção atemporal de "literatura" e as categorias que usamos para classificá-la. Ele demonstra que a distinção entre gêneros (como teatro e romance) e a própria ideia de "obra literária" como um texto fixo e estável são construções históricas. Para ele a própria ideia de leitura é distinta de acordo com tempo histórico. O ato de ler, os grupos sociais envolvidos e o espaço de leitura são fundamentais para apropriação do texto, que comumente, ganham significados variáveis em relação ao que foi pretendido pelo autor e pelo editor. As obras teatrais, por exemplo, ao serem impressas, se tornam disponíveis para um público mais amplo e para uma leitura mais íntima e interpretativa, o que muda a dinâmica da recepção.

Ele argumenta que a forma material de um texto não é neutra e influencia diretamente a maneira como ele é lido, compreendido e interpretado. Para Chartier, as representações são construções sociais que moldam a percepção do mundo e as interações humanas. O texto literário possui representações coletivas e auxilia na formatação da construção social do sentido - seja ele de qual estilo for, contribui para forjar e circular essas representações, influenciando as crenças, valores e hierarquias de uma sociedade. No contexto do livro, ele mostra como a passagem da performance teatral (palco) para a leitura do texto (página) altera a recepção e o significado das obras. As condições físicas do texto, como sua diagramação, tipografia, ilustrações e até mesmo o formato do livro, são cruciais para entender como ele era consumido.

A construção do enredo narrativo teatral, por mais simples que possa parecer, é algo que demanda tempo por possuir diversas camadas representativas sobrepostas e constitui um intertexto, ou entrelinhas. O texto teatral é um conjunto de componentes - de acordo com Tadeusz Kowzan (1976), em sua obra *"O Signo no Teatro: Introdução à Semiologia da Arte do Espetáculo"*. Para ele o significado no teatro surge da complexa interação de todos os sistemas de signos. Kowzan enfatiza a importância tanto dos signos verbais (o texto falado) quanto dos signos não verbais (todos os outros elementos visuais e sonoros). Ele demonstra como os signos não verbais podem complementar, reforçar, contradizer ou até mesmo substituir o significado das palavras, enriquecendo a comunicação teatral. O público interpreta a performance decodificando esses vários signos e suas relações entre si.

Portanto, compreender o texto teatral requer considerar não apenas as palavras escritas, mas também todos os outros elementos visuais e auditivos que contribuem para a

experiência teatral. O signo é um elemento fundamental, que se manifesta de diversas formas para comunicar significados ao espectador. Kowzan argumenta que o teatro não utiliza um único sistema de signos, mas sim uma constelação de códigos semióticos interligados. Isso inclui a palavra (texto dramático), a entonação, o ritmo da fala, a mímica, o gesto, o movimento do ator, o figurino, o cenário, a iluminação, a música, os ruídos e até mesmo os objetos cênicos. Cada um desses elementos funciona como um sistema de signos próprio, contribuindo para a complexidade da significação teatral. No teatro Vicentino, podemos citar como exemplo as didascálias.

As didascálias (indicações cênicas) sugerem a importância dos elementos visuais, como trajes, adereços e a própria encenação para a compreensão da peça, que variam bastante, desde as mais simples a outras que detalham movimentos e posicionamentos. Elas indicam, por exemplo, onde os personagens devem entrar, como devem se comportar, ou mesmo qual a função de um determinado objeto. As didascálias não se limitam a indicar a entrada e saída dos personagens, mas também a sua postura, o seu comportamento e a forma como devem interagir com o ambiente e com os outros personagens, fornecendo uma visão do cenário e da ação, permitindo que os espectadores se imaginem no mundo da peça. Elas também ajudam a interpretar os personagens e a entender a mensagem que Gil Vicente pretende transmitir. Embora não haja didascálias excessivamente descritivas sobre o palco, as falas e a estrutura do auto, indicam claramente as entradas e saídas das personagens alegóricas.

Por exemplo, a Alma entra em cena no início, e ao longo da peça, o Bom Anjo, o Mau Anjo e a Morte também fazem suas aparições e se retiram em momentos específicos. "Entra a Alma, triste e hesitante." ou "Sai o Mau Anjo, resmungando." As emoções das personagens são frequentemente transmitidas através de suas falas, mas também podemos inferir didascálias sobre o tom de voz e a expressão facial. Outro exemplo, no Auto de Mofina Mendes, logo na introdução – apesar de não ser esse auto nosso objeto de estudo, já o trabalhei em sala de aula, nos anos de 2021 e 2022 – nos serve como ilustração: “entra MOFINA MENDES...”: Indica a entrada da personagem principal. "...vestida de farrapos sujos e remendados...": Detalha o figurino, estabelecendo sua condição de pobreza e marginalidade. "...carregando uma cesta vazia...": Um objeto de cena que reforça sua falta de recursos e possível busca por sustento. "...e tossindo debilmente.": Uma ação física que sugere sua fragilidade e estado de saúde precário.

Como iremos observar, o teatro vicentino não fixa o espaço, nem o tempo. Muitas vezes na mesma história temos tempos distintos ou personagens que não se cruzam, como se fossem fragmentos independentes embora unidos pela mesma mensagem. No texto, a poesia, a sátira e as ideias se sobressaem. Tanto a ideia de força, seja pelo caminho certo de uma vida sem pecados, ou em busca da redenção, como a vida prazerosa e mundana estão em extremos opostos para a alma que não sabe que rumo seguir (SPINA, 2006). Sua representação caricatural permitia que o público se identificasse com os personagens e compreendesse as críticas do autor.

O dramaturgo busca relacionar diversos elementos que vão interagir e construir sentido ao telespectador - linguagem gestual, movimentação, entoação, iluminação, sonorização e demais aspectos. Uma das partes fundamentais da peça teatral é a encenação, e nos parece que, nos autos Vicentinos essa é a preocupação essencial do autor. A encenação pertence ao fenômeno do ato cênico e manifesta-se, assim, a partir de outros elementos estruturais. Como sintetiza Patrice Pavis (1988, pág. 27):

A encenação é um ensaio teórico que consiste em colocar o texto ‘sob tensão’ dramática e cênica, para experimentar em que a enunciação cênica provoca o texto, instaurando um círculo hermenêutico entre a enunciação a dizer e a enunciação ‘trabalhando’ o texto através das diversas interpretações possíveis".

Gil Vicente escrevia os diálogos como deviam ser lidos pelo ator, imaginando talvez a cena como devia ser interpretada. Ao final desse capítulo, ao analisarmos alguns fragmentos de seus autos, isto ficará mais claro. Ele une esses elementos todos – seu texto algumas vezes é cantado, possui fortes imagens recortadas com a leveza da sátira em diálogos rápidos e precisos obrigando ao espectador permanecer sempre atento e ao mesmo tempo, é um texto que traduz uma visão de mundo além da realidade. Não se pode afirmar que ele tinha a dimensão de si como um remodelador da língua portuguesa. Porém, por essas características pessoais, uma língua portuguesa moderna vai se fixar – o que era cotidianamente falado estava oficialmente circunscrito ao mundo elitizado das letras. A precisão de seus tipos sociais faz de seus escritos fonte documental necessária ao trabalho historiográfico. Algo muito próprio de si, os escritos vicentinos são de cunho moral-evangélico do Catolicismo, e sobre isso o professor Coelho Muniz diz:

O teatro de Gil Vicente é fortemente marcado por uma estrutura que denomino processional. Das aproximadamente cinco dezenas de peças vicentinas, quase a metade delas é marcada pela sintaxe teatral da procissão, ou seja, a encenação organiza-se em torno de uma ou duas personagens, num cenário de modo geral fixo, e para os quais convergem todas as outras personagens, em procissão, criando pequenas cenas ou sketches, independentes uma das outras (...). A frouxa unidade das peças é garantida por aquelas personagens e por este cenário fixo.

Não fossem eles, a desordem instalar-se-ia. A encenação linear, respeitante das regras das unidades de tempo, espaço e ação, é, nesses casos, desconsiderada, dando lugar a uma encenação espetacular, que lembra os desfiles dos momos medievais. (COELHO MUNIZ, 2000, pág, 58)

Analisar autos vicentinos é se deparar com riqueza de representações linguísticas - formas variadas de falar aparecem em seus personagens – tipos. De acordo com Teyssier (2005) Cada ‘grupo sociolinguístico’ tinha as suas próprias características – Vicente busca representar situações verossímeis, tendo como ponto de partida várias características em uma interação real, criando/reproduzindo uma imagem da sociedade por meio da interação entre o português e o castelhano, algo comum à época. Vicente busca aproximar-se o máximo possível em suas representações desses grupos:

[S]e os autos se inspiram frequentemente em fontes literárias, por outro lado copiam a realidade. Os inúmeros tipos humanos que figuram no teatro vicentino [...] falam, portanto, a língua que usam na vida real. Os lavradores portugueses usam, como vimos, a «língua rústica portuguesa»; as comadres falam igualmente português, como as mulheres do povo de Lisboa; os judeus são portugueses ou espanhóis pela língua, e conforme representam os judeus instalados há séculos no País, ou os cristãos-novos vindos de Espanha; o dialecto dos pretos tem por base o português, o dos mouros e dos ciganos baseia-se no espanhol, como na realidade. (Teyssier 2005: 358-359)

Não se trata de uso fortuito de palavras aleatórias em línguas distintas na obra Vicentina, mas uma mudança mais fluida e frequentemente gramaticalmente consistente entre os sistemas linguísticos. A língua castelhana não era residual nem tangenciava o cotidiano dos espaços sociais lusitanos: “no século XVI, a própria corte era, de resto, bilingue, em virtude da sucessão de alianças matrimoniais” (Buescu 2004: 15). Ou seja, o uso do castelhano era bastante comum entre as classes superiores e eruditos, sendo frequente dentro dos espaços privilegiados do saber. Castelhana e português arcaico, misturavam-se. Segue um pequeno exemplo, presente no Auto da Lusitânia, em galego-português:

CANTIGA

«Luz amores de la niña,
«Que tan linduz ujuz ha,
«Que tan linduz ujuz ha,
«Ay Diuz quien luz habrá,
«Ay Diuz quien luz servirá.»

[449] VENUS

Dejemuz ora el cantar
Y antez de estas ricas bodaz
Que venimuz celebrar,
Pongámunuz hi luego todas
Cada una en su altar.
Verecinta, Fébrua y Vesta,

Romanaz maz singularez,
 Antes de empezar la fiesta,
 Poneos á la mano diestra,
 En vuestros santos altaréz.
 Nuz tevemuz utroz dotes,
 Estaremuz de este lado,
 Todas seis muy veneradas.
 Y estes nuestroz sacerdotéz
 Rezarán su ordenado
 Y sus horas ordenadez. (pág.20)

O teatro, assim como a literatura, são artes narrativas. O texto teatral não surge de forma aleatória. Todo autor possui intencionalidades explícitas e implícitas. Ele é um reflexo e, por vezes, um agente transformador do seu tempo. No texto teatral tanto quanto o texto histórico ou literário, podemos perguntar - quais vozes são privilegiadas e quais são marginalizadas? O texto teatral reproduz ou questiona as relações de poder hegemônicas da sua época? Em vez de personagens psicologicamente complexas, Gil Vicente frequentemente cria tipos sociais representativos de diferentes camadas da sociedade. Kátia Paranhos, em sua obra *História, Teatro e Política*, (2012, 10), nos diz: “a compreensão do fato teatral como uma rede extensa e complexa de relações dinâmicas e plurais que transitam entre a semiologia, a história, a sociologia, a antropologia, a técnica e arte, a representação e a política”. Para ela, o teatro é a história em ato – arte cênica é materialização da memória social. Seus elementos, tais como quantidade de atores, diálogos, iluminação, texto, entonação do texto, vestuário, e outros, não são aleatórios – compõe uma representação que busca aproximar autor-texto-espectador. Ainda Kátia Paranhos completa:

O teatro seja autodenominado, político, engajado, revolucionário ou até apolítico, é sempre político, independentemente da consciência que seus autores e protagonistas tenham disso. O mundo da política é habitado por todos nós, queiramos ou não, quanto mais não seja porque toda e qualquer relação social implica, inescapavelmente, relações de poder, tenham essas o sentido de dominação ou não. (Paranhos, 2012, p.36).

Uma das principais razões do nosso recorte cronológico é justamente por tratar de época de profundas mudanças – o final do século XV e a primeira metade do século XVI, não apenas representam a consolidação do Estado Nacional Lusitano, mas podemos enxergá-lo como um exemplo propício daquilo que Braudel (2024) destaca em *Gramática das Civilizações* – há épocas cuja análise historiográfica precisa captar a interseção entre a curta, média e longa duração.

Percebe-se quantos usos o texto vicentino possui numa aula de história – a língua portuguesa antiga como fonte histórica, a representação dos personagens-tipos, as relações de poder entre grupos sociais distintos, a forma como ele pensa o espetáculo, seu texto de carácter moralizante, antigas e novas mentalidades em tensão, representados por seus personagens, a própria história da expansão ultramarina portuguesa, as características de uma religiosidade medieval e o surgimento de uma mentalidade burguesa. São tópicos que busquei, em minha jornada discente, usar como maneira de sair convencionalmente do livro didático – na verdade usá-lo e criticizá-lo como forma de mostrar como o conhecimento histórico pode ser formado. Mostrar como não existe narrativa absoluta do passado, e que, quase sempre, é possível fazer novas perguntas às fontes mais antigas.

A nação portuguesa ganha contornos cada vez mais claros dessa modernidade e suas estruturas sociais formam-se de modo acelerado. Uma delas é a língua – o português arcaico vai afastando-se do latim e do castelhano para tornar-se o que conhecemos. Temos, à época de Gil Vicente, um País em Formação que ganha o mundo através das Grandes Navegações e se vê levado pela opulência e as disputas de poder, internamente e na Europa. Ao mesmo tempo, temos uma geografia muito própria, a península Ibérica, uma sociedade rica em história e contradições, uma sociedade que guarda em seu bojo a religiosidade cristã, o espírito comercial judaico e o aventureiro dos mouros. Muitos são os elementos que ele transforma em personagem em seus autos e farsas – da Igreja à nação portuguesa, do andarilho estrangeiro ao novo homem da cidade. Para melhor compreender tudo isto, regressemos nossa narrativa ao início, buscando entender que país e que gente é essa...

Diga-se que tudo que foi citado, não extingue a necessidade de trabalhar a história política – é através dela que o tempo cronológico auxilia os alunos a perceberem o carácter processual da história – eventos e narrativas entram em processo simbiótico como forma de dá organicidade ao passado - são dois processos simultâneos e imbricados. Assim, não podemos fugir do elemento descritivo, mas buscando problematizar as informações postas, no livro didático, por exemplo. Para uma leitura do texto Vicentino, não podemos fugir da história factual – compreender o contexto no qual ele e sua obra estava inserido. Em sala, no processo de ensino de história, o professor precisa organizar de forma cronológica essas informações. Para compreender melhor algumas características dos autos, precisamos estruturar, na aula, alguns elementos básicos sobre a História Política Lusitana, dialogando com alguns conceitos tais como Estado, burguesia, religiosidade, expansão comercial marítima, Império Ultramarino, colonização, entre outros.

O professor Modesto Florezanno, em *Sobre as Origens e Desenvolvimento do Estado Moderno*, inicia dizendo:

Max Weber também incluiu o Estado ao lado do capitalismo e daqueles fenômenos culturais, que, por serem encontrados em outros espaços e tempos, não podem ser considerados como uma criação exclusiva da Civilização Ocidental. Mas Weber procurou justamente demonstrar que somente na Civilização Ocidental teve lugar o desenvolvimento de um capitalismo racional, de fenômenos culturais dotados de “universal[idade] em seu valor e significado”, e o desenvolvimento de um Estado como uma “entidade política, com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais, as leis, e administrado por funcionários especializados (...) Por sua vez, como esse Estado nacional, em praticamente todos os lugares onde se configurou plenamente o fez sob forma monárquica e absolutista, monarquia e absolutismo remetem, na ponta ascendente de sua trajetória histórica, à sua relação com o feudalismo e o fim da Idade Média, e, na ponta descendente, à sua relação com o capitalismo e o início da Idade Contemporânea (ou fim da Primeira Idade Moderna)

O cristianismo foi sem dúvidas, o elemento central da Europa Ocidental medieval em formação, dominando e conquistando culturalmente os povos pagãos, a partir de Clóvis, o Imperador Franco. O cristianismo não significou mera crença que uniu a sociedade, mas, sobretudo, a força política capaz de ordenar um mundo em desabamento – organizou as leis, a economia, o pensamento, a guerra e as divisões sociais do trabalho. (Marc Bloch, 2016, *A Sociedade Feudal*). É desse meio que surge a sociedade lusitana, que se consolidam suas tradições, artes e economia – o texto de Gil, é fruto dessa confluência a partir do século XV.

Portugal representa no nascimento dos séculos XV e XVI uma Europa que está por surgir – ultramar, mercantilista, estatista, comercial, porém ainda com traços de um fortíssimo catolicismo medieval e suas contradições. Portugal, o mais precoce dos estados europeus, nasceu da mutação de um feudo em reino no processo da reconquista ibérica associado a um fortíssimo sentimento de religiosidade, principalmente pelo fato de sacerdotes católicos terem contribuído fortemente para a unidade do Reino. No dizer de SIDNEI GALLI em *A Cruz, a Espada e a Sociedade Medieval Portuguesa* (pág.08):

A cristianização da Península Ibérica foi conduzida pelos religiosos em pleno drama da reconquista. O forte sentimento religioso dominante na sociedade europeia atua no equacionamento das relações de poder, na medida em que se desenvolvem novas forças sociais e um antagonismo crescente. Portugal se destaca por uma rápida evolução, já que os grupos monásticos exercem importante papel na formação e definição do estado lusitano(...) em meados do século X observa-se, ao norte de Portugal, o reagrupamento das comunidades em torno de uma igreja e com certa hierarquia, onde ao lado de um chefe destaca-

se a figura do padre. A comunidade organizada, agora centro de vida religiosa, em que os leigos se definem por *fili ecclesiae*, tem nas atividades agrárias cotidianas suas práticas solidárias e dotações de bens necessários à igreja e aos clérigos

O próprio Sidnei Galli (1997, pág.14) nos fala; “A organização eclesiástica portuguesa, a partir do século XII, apresenta um quadro complexo: de um lado, os bispos, os cônegos e a corporação dos clérigos; de outro, o clero paroquial e os padroeiros leigos”. Ou seja, Portugal é a emergência de um Estado Católico de fato e de direito. Os poderes espirituais e temporais misturam-se de forma que o monarca será percebido como uma instituição a dar equilíbrio e poder à essa relação. Ainda Galli (1997), na pág.39, nos diz:

Reorganizar o mundo cristão em seus aspectos político, econômico, geográfico e religioso, unificar a Igreja Cristã sob a autoridade do Sumo Pontífice, são objetivos de que se impregnaram os “*virii religiosi*” das ordens monásticas de Cluny e Cister. A aliança do Papado com os príncipes se fez necessária para extinguir a ruptura existente nas comunidades dos infiéis ibéricos, grande parte sob o controle dos muçulmanos.

Como auxiliar jovens, dentro de uma sociedade secularizada como a nossa, entenderem que religião e religiosidade, nessa época, devem ser entendidas como formas de poderes reais, instituições a mediar a fé à guerra, da lei aos costumes. Não é apenas teologia, mas fazê-los perceber que conceitos como “Eu”, “individualidade”, ideias como a de livre-arbítrio e privacidade, são melhores refletidos na modernidade. Uma sociedade medieval é condicionada por valores e signos sociais muito distintos dos nossos, daí ser fundamental compreender rupturas e continuidades nos processos históricos. O texto literário é instrumento solidário e fundamental para o desenvolvimento da capacidade abstrativa do discente no ensino médio.

Vicente não vê a religião católica como um caminho para a salvação – ele a sente como o saber essencial para a compreensão de tudo. A religiosidade não seria algo exterior, mas o processo que conduz o ser e ao mesmo tempo é a base da história humana. Sua compreensão da realidade é bastante teleológica e para ele, a monarquia católica portuguesa possui missão bem definida. As monarquias católicas guardam características muito próprias – em especial as ibéricas.

Gil Vicente, poderíamos dizer, é uma força de resistência a uma espécie de crise do Cristianismo – se no século XIX temos uma clara dissolução de uma metanarrativa cristã e com isso a ebulição da modernidade – no século XVI, há sinais claros de crise dessa epistemologia católica, abrindo espaço para emergência do protestantismo uma nova ética burguesa, como diria Weber, uma insuficiência da mística cristã e o início da primazia do

EU, que reemergirá com o antropocentrismo renascentista e culminará com o cientificismo-materialismo do final do século XIX.

Nas sociedades medievais é claramente perceptível a supremacia de arquétipos que simbolizam a coletividade – a ideia do “EU” está atrelada apenas a uma certa individualidade teológica e escatológica – a alma. Não à toa, Vicente não escreve sobre indivíduos, pessoas, mas sobre “almas-grupos”, uma espécie de “personas coletivas”. Gil, talvez seja, mais fruto de uma grave crise que emerge durante três séculos, do que um pensador original em seus termos – talvez represente uma tentativa de manter vivo um conjunto de símbolos sociais, linguísticos e culturais que está a morrer. É pioneiro na língua e no estilo, mas um mantenedor de estruturas arcaicas com novas roupagens e novidades – o expansionismo marítimo e a criação do Império Português.

Somente no século 13, quando Portugal já era um reino independente, é que a língua falada foi utilizada pela primeira vez na redação de dois documentos: Notícia do Torto (por volta de 1211) e o Testamento de D. Afonso 2º. (1214). Surgia a língua portuguesa arcaica, iniciando assim, a formação da identidade nacional do Reino de Portugal. Sua gente, desde o início do século XIV, herdeira que era de povos do mar, inicia sua jornada de conquistas e misturas étnicas-culturais. Ler e estudar Vicente em sala de aula é buscar compreender a própria historicidade do português – nos é possível pensá-la também como fonte histórica. No capítulo final, mostraremos o desafio que é para um jovem, atualmente, acostumado com a linguagem digital, ler um texto no português arcaico. Essa experiência de modo a sair do comum – enfrentar um texto de linguagem arcaica, pode ser entendido como sair do rotineiro, do usual para esse aluno, para quem sabe, gerar estranhamento e, através desse estranhamento, produzir novos olhares e reflexões.

E Falando em língua, uma das singulares características da monarquia portuguesa é a oralidade - o uso de documentos oficiais por escrito existia, evidente, mas não de forma tão usual como percebemos na monarquia inglesa por exemplo. Às vezes, é complicado ao discente, compreender que a oralidade é um dos aspectos de mais longa duração na história humana, como um todo, que o uso da escrita inclusive como fonte documental está muito associado à Modernidade. Oralidade não é apenas o “pano de fundo” do mundo religioso, mas a estrutura básica da vida social, inclusive da burocracia estatal lusitana. Sobre isso, Giuseppe Marcocci, em *A Consciência de um Império – Portugal e seu mundo*, escreve nas páginas 31-32:

O outro aspecto sobre que queria insistir é o peso da comunicação oral, sobretudo nos negócios do Estado e em outras matérias delicadas, no interior do restrito círculo de personagens cujas ideias e posições examinarei. Trata-se de um facto pouco explorado, que se encontra atestado com frequência nos documentos da época. Era a consequência de uma geografia do poder que distinguia, de modo nítido, Portugal de Espanha, onde a pluralidade dos lugares de produção de ideias e opções culturais e políticas, das universidades aos conventos, dos paços nobres às grandes cidades do comércio internacional, foi, de algum modo, garantia de uma maior distância do trono. Ao contrário, no pequeno reino português, apesar do carácter itinerante longamente conservado pela corte, esta continuou a ser o verdadeiro pólo de atracção de nobres, cavaleiros, homens de cultura laicos e religiosos. Isto agilizou o controle da coroa e dos mais estreitos colaboradores do rei, não só sobre a mesma elite cortesã, da qual provinham frequentemente os que tinham palavra sobre o império, mas através de canais distintos, também sobre outros, poucos, centros intelectuais, como as Universidades de Coimbra e de Évora.

Trazer isso à tona em sala, é ter em mãos um recurso valioso para mostrar ao aluno o complexo trabalho de construção da narrativa histórica – que o que ele “vê” ao ler seu livro didático não é um relato sobre um passado fechado, que tudo que é histórico está relacionado como relações de poder – institucional ou não. Com texto vicentino não é diferente, ainda mais pelo peso da oralidade na construção daquela sociedade e como Gil busca representar essas questões em seus escritos.

Por tudo isso, inevitável enxergar o processo de hibridismo pelo qual passou seus textos e sua criação – Vicente não é um criador nato, mas sua originalidade está em adaptar cada uma dessas características a uma nova forma de encenação. Considero Gil uma representação em si mesmo, ou seja, ele traduz em certa medida os novos tempos que esse mundo moderno representa. Também representa, mesmo que criticando, o início da supremacia do indivíduo sobre o coletivismo e ascensão de uma nova força de ação social, a burguesia, como antítese de uma sociedade imaginada para existir e servir em total harmonia (Chevalier, 1979). Um bom autor para a materialização do imaginário social, e das estruturas sociais através da criação de ideias e das respectivas representações da natureza, do país e de sua gente, sobre aquilo que foi vivenciado e observado.

São três das mais recorrentes representações presentes em seus textos. Igreja, Burguesia e Nobreza. A Nobreza e Igreja ocupam posição de destaque nos autos escolhidos. Ambos representam principalmente a força espiritual na Terra – se a religião comum se baseia na santíssima Trindade, a vida humana precisa ser organizada da mesma forma – a Igreja como Pai, ou agente Criador, mantenedor, a Nobreza como Filho, ou aquele que se sacrifica – sacro ofício ou trabalho sagrado. E qual trabalho é esse? Conduzir

a humanidade através da virtude. O caminho do bom, do bem e do belo ou do amor-renúncia, amor-atividade e amor-sabedoria.

3.3 Análise do Auto da Alma e a representação e da Igreja Católica

Reflexionar, a partir desse ponto nessa dissertação sobre os autos vicentinos, não tem por finalidade construir uma análise estética-literária do texto. Mas discutir características e pontos presentes e ausentes que podem ser usados em sala de aula. Trago ao texto escrito, reflexões que construí a partir de minha prática didática-pedagógica, não apenas na disciplina eletiva realizada voltada ao mestrado, mas ao longo dos anos. Busco trazer com os alunos, pensar a História Lusitana, incluindo América Portuguesa, através das páginas teatrais de Vicente. Esse é um tema que permite ao professor de história diálogo direto não apenas com a Literatura, mas com a geografia e sociologia, por exemplo.

Gil Vicente integra diversos elementos em sua escrita: seus textos frequentemente são cantados, apresentam imagens vívidas e sátira sutil em diálogos rápidos e precisos, mantendo o espectador engajado. Celebrações como Natal e Páscoa, passagens bíblicas como o pecado original e o martírio de Cristo, e as vidas dos santos eram temas explorados por poetas em forma de poesia dialogada, resultando em peças encenadas. Isso é evidente em obras como o "Auto da Lusitânia" e, de forma ainda mais marcante, no "Auto da Alma". Essa busca na tradição cristã para interpretar o presente, especialmente ao considerar a Igreja como um refúgio simbólico para o ser, reflete uma concepção artística presente até o Barroco: a luta entre o bem e o mal, a luz e a escuridão, a salvação e a perdição, entre outras dicotomias.

O início do texto do Auto da Alma ele indica que este auto se oferece à rainha Dona Leonor e ao rei Dom Manuel, na semana santa. Trata-se de um texto sobre o tema da Paixão de Cristo feito para encenação na corte na festa do Corpus Christi. O Auto da Alma trata do tema da vida na Terra como peregrinação e da Igreja como estalagem que oferece descanso e refeição para os peregrinos que chegam até ela. Essa perspectiva se fundamenta na interpretação de uma parábola, que atribui unicamente à Igreja, simbolizada pela Hospedeira, o "dom da graça" – a capacidade de interpretar e ensinar a Bíblia. A peça reforça a ideia de que as chaves do Céu foram entregues a São Pedro, e sobre ele, a "pedra", foi edificada a Igreja. Essa construção é metaforicamente ligada à nova Basílica de São Pedro, vista como um refúgio essencial para as almas, onde a Hospedeira (a Igreja) oferece

seu serviço de salvação. Religiosidade e salvação misturam-se nesse enredo. Usar esse auto em sala de aula é ter matéria-prima para pensar, principalmente, sobre a representação dessa religiosidade ou como as pessoas são retratadas através dela. Durkheim, em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, ressaltava que:

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que as palavras sagrado e profano traduzem bastante bem. A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo o que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas. (Durkheim, 1912, pag.138)

Não há como separar ao longo do século XVI, nenhum grupo social dos aspectos religiosos por mais que a racionalidade ganhe forma no mesmo período e tenha-se uma complexificação dos aspectos materiais na sociedade lusitana, mundo real versus o mundo imaginário, criado pelos símbolos religiosos, ainda estão em profunda simbiose. Alto Clero e a nobreza, disputam e dividem protagonismo social, político e econômico. Sobre isso, destacamos Antônio Borges Coelho em *Portugal na Europa das Luzes*, quando diz:

O alto clero e os fidalgos pretendiam reservar para si a direção da sociedade e mesmo os que provinham da esfera do dinheiro tinham de vestir o hábito de Cristo ou adquirir as honras de fidalgo. No entanto, os poderosos do dinheiro ridicularizavam a fidalguia dizendo que para obtê-la bastava uma assinatura do rei. Alguns comparavam vantajosamente o seu poder com o dos outros Estados. Os homens que escreveram da nobreza em quatro partes a repartiram. Os mais chegados à pessoa e casa real. Os que militam na guerra. Os homens letrados e mais cientes. E os homens ricos. E se houverem de dizer a verdade, todas as três qualidades de homens, como não sejam ricos em seus negócios, não são estados seguros nem letras seguras; e pior com fianças. E os mercadores ricos em todas as partes do mundo são estimados porque são os mais úteis (...). (BORGES COELHO, 2022, pág. 138)

Podemos entender a obra vicentina como uma espécie de “freio no tempo”. Está se formando ao longo do século XVI, aquilo que Weber (1904) chamará de “espírito do capitalismo” como base da modernidade – o estabelecimento de uma “ética do trabalho”, voltada ao controle e organização do tempo. O homem é entendido como um ser do e para o trabalho – e esse trabalho é exterior, oposto do sentido agostiniano que entende o trabalho como uma busca profundamente ética e interior, de transformação espiritual. Produzir, conhecer, investigar, dominar, serão verbos correlacionados nesse “novo mundo” que se constrói. Há um forte desencantamento da natureza. Vicente vai na direção oposta

– idealizar o mundo para reencantar a natureza. O homem é visto como ser espiritual que deve estar sempre vigilante para não desviar do caminho, ou seja, entrar em pecado – o trabalho burguês, nesse sentido, é visto como uma aceleração de uma “nova queda” espiritual, daí a mitificação da Igreja como lugar seguro, conhecido, repouso para alma (estalajadeira). A estrutura do "Auto da Alma" reflete essa jornada. A primeira parte da ação dramática se desenrola fora dos limites da Igreja, com a Alma (representando o Papa Júlio II) ponderando os conselhos de Erasmo. Essa ponderação é personificada pelo Anjo (o aspecto espiritual da Alma), que sugere o caminho erasmista, e pelo Diabo (o mundo, o corpo, a carne da Alma), que oferece resistências. Na segunda parte, a ação se move para o interior da Igreja, culminando na clara constatação da Alma de que não há salvação fora de suas fronteiras.

Em um mundo onde busca-se a afirmação do “Eu”, Vicente clama pela unidade do “Nós”, sendo a terra lusitana, local de cumprimento de promessa divina, Nação cuja missão é reorganizar o que parecia desmoronar. Nesse sentido, há uma certa complementaridade entre os respectivos autos - Auto da Alma (1508) e Auto da Lusitânia (1531). Não nos referimos a uma complementaridade de enredos, mas, digamos, de cunho teológico e teleológico – A Igreja como a seta única para o caminho (verdadeiro), Portugal como o agente ordenador do caminhar. Igreja e Portugal são forças centrípetas à mesma direção. O Papa Júlio II como a humanidade insegura, pestanejante.

O autor em questão dedicava-se à criação de peças teatrais, concebidas para serem encenadas. Seus textos são marcados pelo coloquialismo, reproduzindo a linguagem de diferentes origens e destacando a dramaticidade ao retratar o cotidiano e as diversas formas de falar, bem como as distinções sociais. Essa abordagem resulta em uma fusão do popular, arcaico, moderno. Na peça em questão, a Alma figura como um arquétipo do peregrino em busca de refúgio. A Igreja, por sua vez, personifica tanto a hospedaria quanto a hospedeira, ou seja, a administradora desse abrigo. A obra se configura como uma vasta alegoria da Vida, revelando a visão de Vicente sobre a existência em um mundo marcado pela adversidade e pelo pecado.

Toda obra literária, seja teatral ou não, antiga ou contemporânea, carrega em si signos e símbolos sociais, que mostram a visão do autor. No entanto, ao trabalhar com a literatura, especialmente no contexto da representação teatral, é crucial entender que a obra transcende o que está escrito. No palco, o texto ganha uma nova dimensão, impulsionada pela interpretação dos atores, que pode até mesmo superar a imaginação inicial do criador.

A religiosidade e a religião são condições quase naturais da sociedade lusitana – pensar junto aos alunos isso, é desafiador. Se atualmente temos, por exemplo, 10% da população sem religião (IBGE, 2022), essa possibilidade no século XVI era impensável. A religiosidade até poderia ser vivenciado de forma distinta entre diferentes grupos, mas, em linhas gerais, há sempre um elemento em comum, escatologicamente: a salvação. Diz-se comumente alma ou espírito, uma essência divina capaz de transcender a morte e a finitude da matéria. Certeau, em *A Escrita da História*, nos esclarece a respeito da transformação que o signo social da Igreja vai passar e a modificação da práxis religiosa:

Por um lado, a religião é progressivamente dirigida, durante o decorrer do século XVI, para o terreno da prática. Isto quer dizer que a prática é um fato constatável. Prova que a fé vem dela mesma, é a visibilidade apologética de uma crença que também obedece, de agora em diante, aos imperativos da utilidade social através da obliquidade da filantropia e da defesa da ordem. Estes diversos elementos têm uma importância variável. (...) Mas têm em comum o fato de que, atestando igualmente uma desconfiança sob o ponto de vista das representações religiosas, substituem um gesto social à assimilação interior de uma verdade cristã universalmente reconhecida de direito. No limite, este gesto consiste antes em constituir a verdade do que em "praticá-la". O lugar decisivo, doravante são os costumes mais do que a fé. (Certeau, 2021, pags 134-35)

Desse modo, a vida é metaforicamente retratada como uma jornada. A peça explica as alegorias que serão apresentadas: uma peregrina (a Alma), guiada pelo Anjo (símbolo da força espiritual), avança em direção a uma estalagem (a Igreja, local de repouso e reflexão). Nesse ponto, ela recebe a ceia (Comunhão), que representa o vigor necessário para prosseguir em seu percurso, a unidade da vida, de princípios e salvação. Percebemos que para Vicente, a Igreja é a estabilidade no tempo e do tempo – enquanto tudo parece mudar (ruir), a ICAR é caminho sólido. Curioso destacar, que no dia último de 18 de maio de 2025, o Papa Leão XIV realizou sua primeira missa oficial como novo pontífice – e sua mensagem principal foi semelhante – a Igreja como unidade e estabilidade em tempos de mudanças e incertezas. Vicente e Leão XIV distam cinco séculos um do outro, mas, feitas as devidas ressalvas, a Igreja continua vista como essa estabilidade.

As linhas do *Auto da Alma* são um exemplo de como a religiosidade pode transcender a religião para a sociedade lusitana no século XVI. Enquanto a primeira é um aspecto interno, místico, a segunda representa a institucionalidade da primeira, muitas vezes corrompida, na visão do autor. A sátira e as críticas do autor são direcionadas à religião (a segunda), jamais à religiosidade (a primeira). Uma é a força que eleva o ser em direção à meta verdadeira, enquanto a outra pode se tornar uma força profana que o degrada ainda mais. Vicente é dual, o Diabo (a força de negação da vida, o obscuro), através de

suas tentações, busca persuadir a Alma a não ter pressa e a parar, afastando-a do caminho da salvação (Balista, 2013).

A autora nos diz:

Através do caminhar em vida este auto mobiliza as forças opostas do Céu e do Inferno (Bem e Mal), por meio das figuras do Anjo e do Diabo, que acompanham o deslocamento espacial-temporal da vida terrestre da Alma. Para Antonio José Saraiva, a luta entre os dois mundos só é possível, nesse auto, a partir da perplexidade da personagem central: ao longo de seu caminhar, a Alma se depara com elementos de ambos os mundos e pode optar qual seguir (Saraiva 1992: 153.). Esses elementos opostos marcam os ‘dois mundos’, como “alegoria de íntimas contradições pessoais” da personagem central (Reckert 1983: 108).

[Anjo] Alma humana formada, / de nenhuma cousa feita, /

mui preciosa,

/de corrupção separada, / e esmaltada /

naquela frágua perfeita, gloriosa...

[Anjo] Planta sois e caminheira, / que ainda que estais, vos is

/ donde viestes...

[Anjo] Andai prestes! // Alma bem aventurada

/ dos anjos tanto querida, /

não durmais / um ponto, não esteis parada...

[Alma] Tende sempre mão em mim,

/ porque hei medo de empeçar / e de cair.

[Anjo] Para isso sou, e a isso vim, / mas em fim

/ cumpre-vos de me ajudar / a resistir.

[Anjo] Não vos ocupem vaidades,

/ riquezas, nem seus debates, /

olhai por vós, / que pompas, honras, herdades

/ e vaidades, / são embates e combates / para vós...

As duas forças antagônicas presentes na obra representam, na verdade, o próprio dilema da natureza humana da alma. Através desse auto vemos que a Igreja é a força motriz do verdadeiro progresso que o ser humano deveria buscar na visão vicentina. Entenda-se por Igreja não a instituição em si, mas a potência cósmica e organizadora da vida do indivíduo, onipresente. Essa potência é frequentemente materializada em suas peças na forma de anjos ou santos. O homem, nesse contexto, é a síntese perdida dessa potência, a energia criadora do mundo após a "Queda". Por isso, ele precisa empenhar-se em uma busca incessante pela ascensão e pela purificação do pecado. A vida terrena é apresentada como uma jornada cansativa e perigosa rumo à "eterna morada de Deus".

Assim como viajantes precisam de estalagens para descanso e reabastecimento, a alma necessita de um lugar de repouso e nutrição espiritual.

O auto enfatiza a importância da moralidade cristã para a salvação. A luta da Alma entre o bem e o mal espelha as normas sociais e religiosas que ditavam o comportamento aceitável na sociedade portuguesa. A representação dos pecados e a possibilidade de redenção refletem as preocupações religiosas e morais da época, bem como os mecanismos de controle social exercidos pela Igreja através da confissão e da penitência. A figura da Morte, implacável e inevitável, pode ser vista como um elemento que, em princípio, iguala todos os indivíduos, independentemente de seu status social. No entanto, o julgamento final e o destino da Alma dependem de suas ações terrenas, o que remete novamente à importância da conduta moral dentro das normas sociais vigentes.

A Igreja, então, torna-se o símbolo do símbolo, a meta universal a ser perseguida e, ao mesmo tempo, refúgio e acalento na jornada. O ser humano necessita da Igreja para concretizá-la em si mesmo e, assim, comungar com o divino. Vicente se via como pequeno e pecador, e talvez por isso expressasse sua religiosidade interior na figura da Igreja, em vez de usar a própria presença de Cristo. Este, quando retratado, é sempre como o menino-deus, a imagem da ingenuidade e pureza, e não o Filho unigênito, altivo e soberano do Eterno. A Igreja, na visão vicentina, é a instituição capaz de conciliar os dois mundos presentes na época medieval: o sagrado e o profano. Citando mais uma vez Lígia Balista, temos:

A vida do homem peregrino é apresentada como “breve”, para não pode haver soberba com o pouco tempo para gozar, nem para que percamos o ânimo com as adversidades. Somos então “desterrados”, para não prendermos o coração aqui. Menciona-se santo Agostinho: onde fixamos nosso coração, estão nossos gostos. A vida dos homens equivale a uma peregrinação na qual se caminha com pressa para a eternidade. Não há no homem firmeza nem estabilidade, já que ele anda sempre em perpétua mudança; só pára quando chega a um dos dois termos: Céu (para o qual foi criado) ou Inferno (Pereira 1939: 22).

O Auto da Alma, desde sua introdução, condensa a visão do autor sobre a existência: as angústias humanas, os desafios inerentes ao viver e a razão pela qual, apesar das corrupções, a Santa Igreja se apresenta como um refúgio seguro para os viajantes exaustos – a humanidade. A vida é, em sua essência, um campo de batalha de forças opostas, testando a força espiritual e a fidelidade divina do homem. Em sala, é possível, trazer junto aos discentes, reflexões que dialoguem com nossos tempos atuais – adaptando as linguagens, afinal, hoje, no espectro político, falamos em progressismos,

conservadorismos e até reacionarismo. Buscar pensar as disputas narrativas sobre moral e ética, seja no campo religioso, partidário e até mesmo escolar, enriquece a aula e possibilita participação efetiva dos alunos. Comparar, novamente com as devidas ressalvas – o papel do professor-historiador é essencial aqui – mostrar que apensar de ser a mesma instituição, no processo histórico há diversas rupturas, descontinuidades e que devemos tomar todo zelo com anacronismos. Costumo usar esses momentos para debater justamente alguns conceitos tratados nesse trabalho – representação e consciência histórica, por exemplo.

Voltando ao texto analisado – nesse cenário de um mundo que, por vezes, parece entregue às forças do mal, a Santa Sé e seu maior legado – homens e mulheres santos – surgem como a contraparte, dignificando a jornada e tornando o caminho a ser trilhado menos árduo. Há uma clara tensão entre o poder da tradição (continuidade) e o poder teológico-doutrinário (Enquiridion)

Necessário foi, amigos, que nesta triste carreira desta vida, pera os mui p'rigosos p'rigos dos imigos, houvesse alguma maneira de guarida. Porque a humana transitória natureza vai cansada em várias calmas; nesta carreira da glória meritória, foi necessária pousada pera as almas. Pousada com mantimentos, mesa posta em clara luz, sempre esperando com dobrados mantimentos dos tormentos que o Filho de Deus, na Cruz, comprou, penando. Sua morte foi avença, dando, por dar-nos paraíso, a sua vida apreçada, sem detença, por sentença, julgada a paga em proviso, e recebida. A Sua mortal empresa foi santa estalajadeira Igreja Madre: consolar à sua despesa, nesta mesa, qualquer alma caminheira.” Início do Auto da Alma., versos 1-30

A influência inicial da doutrina de Erasmo (presente no Enquiridion) sobre a Alma (representando o Papa Júlio II) mostra o poder do pensamento e da filosofia em influenciar decisões, mesmo de figuras de autoridade. A Alma é inicialmente guiada por essas recomendações. No entanto, a peça culmina com a Alma aceitando o dogma tradicional da Igreja, indicando que o poder da doutrina e da tradição católica prevalece sobre as novas ideias. A conclusão de que "fora da Igreja não há salvação" reafirma a autoridade da Igreja como guardião da verdade.

No fragmento a seguir, um curioso relato, a alma a ser orientado pelo Anjo da Salvação a lhe dar conselhos, o que na verdade é um subterfúgio que Vicente usa para passar ensinamentos ao público que assiste suas peças.

ANJO Pera isso sam e a isso vim;
mas enfim,
cumpre-vos de me ajudar
a resistir
Não vos ocupem vaidades,
riquezas, nem seus debates.
Olhai por vós;

que pompas, honras, herdades
 e vaidades,
 são embates e combates
 pera vós.
 Vosso livre alvedrio,
 isento, forro, poderoso
 vos é dado
 polo divinal poderio
 e senhorio,
 que possais fazer glorioso
 vosso estado.
 Deu-vos livre entendimento,
 e vontade libertada
 e a memória,
 que tendais em vosso tento
 fundamento,
 que sois por Ele criada
 pera a glória.
 E vendo Deus que o metal
 em que vos pôs a estilar,
 pera merecer,
 que era muito fraco e mortal,
 e, por tal,
 me manda a vos ajudar
 e defender.
 Andemos a estrada nossa;
 olhai: não torneis atrás,
 que o imigo
 à vossa vida gloriosa
 porá grossa,
 Não creiais a Satanás,
 vosso perigo!
 Continuai ter o cuidado
 no fim de vossa jornada,
 e a memória,
 que o espírito atalaiado
 do pecado
 caminha sem temer nada
 pera a Glória.
 E nos laços infernais,
 e nas redes de tristura
 tenebrosas
 da carreira, que passais,
 não caiais:
 siga vossa fermosura
 as gloriosas.
 (versos 90-140)

O Anjo inicia afirmando seu propósito: ele existe e veio para ajudar a Alma.
 Contudo, ele enfatiza que essa ajuda é uma via de mão dupla. A Alma precisa colaborar,

mostrando esforço e vontade para resistir às tentações. Há uma ideia de responsabilidade compartilhada na jornada para a salvação. Há um alerta a Alma sobre os perigos das distrações mundanas. Ele menciona " vaidades", "riquezas", "pompas", "honras" e "herdades" (bens, propriedades). Essas coisas, segundo o Anjo, não são apenas fúteis, mas são verdadeiros obstáculos e lutas que a Alma enfrentará e que podem desviá-la do caminho certo. A mensagem é de desapego material e vigilância interior. Destaque-se um ponto fundamental, que representa cristalina influência Agostiniana - o livre-arbítrio. O Anjo lembra à Alma que Deus lhe concedeu um "livre alvedrio" (liberdade de escolha) que é "isento, forro, poderoso". Esse dom divino foi dado para que a Alma possa, por suas próprias ações, "fazer glorioso vosso estado" – ou seja, alcançar a glória eterna. A Alma também recebeu "livre entendimento" (capacidade de raciocinar), "vontade libertada" (poder de escolher) e "memória" (para recordar seu propósito divino). Pouco se sabe sobre a formação intelectual de Gil – parte significativa de sua biografia é desconhecida. Mas parece razoavelmente seguro inferir que foi profundo conhecedor da filosofia medieval cristã.

A existência da Alma é intrinsecamente ligada à sua criação para a glória divina, reforçando a responsabilidade pessoal na busca da salvação. Por fim, o Anjo faz uma advertência final sobre os perigos da perdição. Ele descreve as tentações como "laços infernais" e "redes de tristura tenebrosas" que podem prender a Alma em sua jornada. O conselho é categórico: "não caiais". É um apelo à integridade moral e à busca da santidade para evitar a condenação. Vicente não poupa o espectador de conselhos espirituais – no Auto da Lusitânia não será diferente – está sempre disposto a moralizar uma sociedade que lhe parecia andar veloz no caminho da perdição.

3.4 Análise do Auto da Lusitânia e a representação da burguesia e nobreza lusitana no século XVI

Gil representa uma transição: de um tempo ligado ao mundo natural e espiritual, por isso mais lento e gradual, para um novo tempo mais rápido porque é comercial. Sempre pronto a denunciar as mazelas que lhe circundam; a mão velha e carcomida da justiça corrupta, o nobre decaído, o clero ganancioso, o burguês profano ou o homem comum agora desamparado e perdido numa sociedade cada vez mais alienada pelo pecado e pelas conquistas materiais. Em especial a figura nobiliárquica, dividida entre

as glórias do passado e as necessidades do presente. O nobre vê-se assolado também entre o conflito entre esses dois mundos – açodado pelas conquistas e saudoso de um espaço social que agora não lhe pertence completamente, em especial numa monarquia, como já o dissemos, de relativa descentralização.

Entretanto, no período moderno, a nobreza (agora não mais a nobreza de espada, mas, sobretudo, a nobreza togada, ou, mais precisamente, de funções) assumiu um papel central na configuração de uma nova nobreza. Assim, a concatenação que outrora ligava a figura do nobre ao de guerreiro, se desfez paulatinamente. Surgiu, a partir de então, e, talvez, durante todo o período moderno, o alargamento da nobreza, isto é: ser nobre não é, como antes, pertencer ao um grupo distante e fechado, mas, fundamentalmente, se relacionar com o meio social.

Na região ibérica, as nuances são maiores ainda – um catolicismo arraigado na alma misturado a uma cultura pastoril-guerreira, vai criar um símbolo muito próprio nesse novo monarca – ele é sem dúvidas absolutista e expansionista, porém mais próximo de seu povo. Danielle Mércuri, em sua obra *Sábios e Sagrados – os reis ibéricos e os seus cronistas* (2013), vai destacar que o fundamento da Monarquia Medieval é reproduzir na Terra o paraíso celeste, assim, o Rei é a figura máxima da ordem e nobreza de caráter a ser alcançado pelo homem comum. O Homem-guia que há de levar sua gente rumo à salvação, por isso, atos, gestos e palavras não mais lhe pertenceriam, tornariam símbolo máxima da esfera comum da realeza – a dignidade espiritual, ponto máximo que uma alma ordinária poderia alcançar em vida para que em sua morte pudesse gozar e deleitar do paraíso alcançado fruto do seu trabalho em nome da ordem e bem comum. O Rei português é essencialmente um líder espiritual. E é exatamente isso que persegue Vicente – uma nobreza ideal, pura, que servisse como instrumento divino para libertação espiritual de todos os seres. Se Maquiavel vai dissociar a vida privada e o ethos político do soberano, nosso objeto escolhido, Gil Vicente, vai negar-se à aceitar a nova “dimensão moderna da monarquia”

Para a nobreza do século XV, dentro de um Império agora ultramarino conquistar posições e cargos honoríficos, foi necessário, de acordo com cada necessidade, assentar seu poder, ora em atividades religiosas, militar, ou mesmo, no comércio. Finalizo, mais uma vez com DUARTE PEREIRA (2013), que sintetiza bem esse novo meio e os novos processos sociais nos quais a antiga classe estará submetida:

Devido à ligação estreita da nobreza com o exército, o tratamento (de conde, duque, etc.) e, principalmente o vestuário pomposo significaram, naquela conjuntura, uma distinção social e, muitas vezes, econômica. Entretanto, no período moderno a nobreza (agora não mais a nobreza de espada, mas, sobretudo, a nobreza togada, ou, mais precisamente, de funções) assumiu um papel central na configuração de uma nova nobreza. Assim, a concatenação que outrora ligava a figura do nobre ao de guerreiro, se desfez paulatinamente. Surgiu, a partir de então, e, talvez, durante todo o período moderno, o alargamento da nobreza, isto é: ser nobre não é, como antes, pertencer ao um grupo distante e fechado, mas, fundamentalmente, se relacionar com o meio social.

A intensa migração do campo para as cidades em especial a partir do século XIV, no universo lusitano, é outro aspecto cultural relevante que não pode ser desprezado. O fenômeno em si já traz grandes transformações entre os diferentes atores sociais, pois, a partir da expansão urbana, o país, antes formado por grupos dispersos em milhares de comunidades rurais, em algumas regiões com fortes raízes católicas e guerreiras, viu-se miscigenado com a forte presença judaica, a herança moura, a ascensão burguesa, a consolidação da monarquia e necessidade imperativa de expansão. (Tengarrinha, 2000) – essa urbanização trouxe junto um novo homem: o homem extremamente profano, apegado às coisas do mundo em detrimento ao homem simples, trabalhador do campo, que ara e respeita a terra, faz dela lugar de expiação para merecer um lugar no céu. A sociedade lusitana abandona seu caráter rural, adquirindo progressivamente traços urbanos mais acentuados. A nobreza presente assentava-se em bases bem mais, digamos, mundanas. Perry Anderson em seu livro *Linhagens do Estado Absolutista* assevera que:

A nobreza era uma classe de proprietários de terra cuja profissão era a guerra: a sua vocação social não era um acréscimo exterior, mas uma função intrínseca de sua posição econômica (...) A guerra não era o “esporte” dos príncipes, era a sua sina. Acima da diversidade finita das inclinações e personalidades individuais, ela os chamava inexoravelmente como uma necessidade social da sua condição. (ANDERSON, 1995, p. 31-32)

A primeira seção do *Auto da Lusitânia* concentra-se no dia a dia de uma família judaica residente em Lisboa. A cena de abertura revela Lediça em suas atividades cotidianas, enquanto um cortesão tenta, sem sucesso, cortejá-la. A chegada do pai e de Jacob, um amigo da família, interrompe a tentativa de galanteio. Essa parte da peça oferece uma representação fiel e, por vezes, humorística dos hábitos e da linguagem da comunidade judaica lisboeta daquele período. Um diálogo notável entre pai e filho, permeado por canções de guerra e de amor, ilustra diferentes pontos de vista dentro do núcleo familiar.

Em contraste, a segunda parte da obra transporta o espectador para o domínio do mito, explorando a origem lendária de Portugal. A ninfa Lisíbea, personificação de Lisboa, une-se ao Sol, e dessa união nasce Lusitânia, que herda a beleza da mãe. Portugal, um caçador de origem grega, apaixona-se por Lusitânia. A narrativa desenvolve o tema do ciúme de Lisíbea, que culmina em sua morte e sepultamento no local onde a cidade de Lisboa seria construída. O enredo atinge seu clímax com o casamento de Portugal e da princesa Lusitânia, selando a união simbólica que confere nome ao país. Ao longo da peça, figuras alegóricas e mitológicas como Maio, Vénus, Verecinta, Februa e Juno intervêm, participando e influenciando o curso dos eventos. Merecem destaque também as figuras de Dinato e Berzebu, dois demônios que observam e comentam as ações humanas, introduzindo um elemento satírico à narrativa.

Uma das passagens mais notáveis da obra Vicentina apresenta um diálogo atemporal, cuja essência crítica poderia ser transposta para a realidade contemporânea. Um dos momentos mais significativos é o diálogo entre "Todo o Mundo" (um mercador rico) e "Ninguém" (um homem pobre), que oferece uma crítica social sobre a busca por honra, louvor e aversão à verdade e à repreensão. A famosa conclusão de Berzebu, "Todo o Mundo é mentiroso e Ninguém diz a verdade", sintetiza essa crítica. Trecho presente imediatamente antes da parte final da peça – representa uma certa quebra narrativa, algo tão usual em Vicente.

No que concerne à língua, observa-se a marcante influência do castelhano em sua estrutura morfológica, entrelaçada com traços do português trovadoresco. O ritmo, a sonoridade e a fluidez do diálogo, concebido para uma representação teatral ininterrupta, impressionam tanto pela beleza da escrita quanto pela sua natureza satírica. A nobreza é caracterizada como uma classe egoísta, alheia à verdade e ao bem, preocupada unicamente em obter reconhecimento e prestígio social, buscando incessantemente ser vista e elogiada. Em contrapartida, "ninguém", representando aquele que é socialmente invisível e ignorado, personifica o oposto desses valores. Essa invisibilidade é uma consequência direta de uma sociedade absorpta em sua própria opulência e nos seus vícios.

Logo no início da conversação, a figura de "ninguém" é utilizada para referir-se a "todo mundo" como um rico mercador e cavaleiro. Contudo, na realidade social da época, apenas indivíduos da nobreza poderiam ostentar o título de cavaleiro. Nesse ponto, o autor demonstra sua habilidade para uma crítica incisiva:

Ninguém: Que andas tu aí buscando?

Todo o Mundo: Mil cousas ando a buscar:
 delas não posso achar,
 porém ando porfiando
 por quão bom é porfiar.
 Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?
 Todo o Mundo: Eu hei nome Todo o Mundo
 e meu tempo todo inteiro
 sempre é buscar dinheiro
 e sempre nisto me fundo.
 Ninguém: Eu hei nome Ninguém,
 e busco a consciência.
 Belzebu: Esta é boa experiência:
 Dinato, escreve isto bem.
 Dinato: Que escreverei, companheiro?
 Belzebu: Que Ninguém busca consciência.
 e Todo o Mundo dinheiro.
 Ninguém: E agora que buscas lá?
 Todo o Mundo: Busco honra mui grande.
 Ninguém: E eu virtude, que Deus mande
 que tope co' ela já
 Belzebu: Outra adição nos acude:
 escreve logo aí, a fundo, que busca honra Todo o Mundo
 e Ninguém busca virtude.
 Ninguém: Buscas outro mor bem qu'esse?
 Todo o Mundo: Busco mais quem me louvasse tudo quanto eu fizesse.
 Ninguém: E eu quem me repreendesse em cada cousa que errasse.
 Belzebu: Escreve mais.
 Dinato: Que tens sabido?
 Belzebu: Que quer em extremo grado
 Todo o Mundo ser louvado,
 e Ninguém ser repreendido.
 Ninguém: Buscas mais, amigo meu?
 Todo o Mundo: Busco a vida a quem ma dê.
 Ninguém: A vida não sei que é,
 a morte conheço eu.
 Belzebu: Escreve lá outra sorte.
 Dinato: Que sorte?
 Belzebu: Mui garrida:
 Todo o Mundo busca a vida
 e Ninguém conhece a morte.
 Todo o Mundo: E mais queria o paraíso,
 sem mo Ninguém estorvar.
 Ninguém: E eu ponho-me a pagar
 quanto devo para isso.
 Belzebu: Escreve com muito aviso.
 Dinato: Que escreverei?
 Belzebu: Escreve que Todo o Mundo quer paraíso
 e Ninguém paga o que deve.
 Todo o Mundo: Folgo muito d'enganar,
 e mentir nasceu comigo.
 Ninguém: Eu sempre verdade digo
 sem nunca me desviar.

Belzebu: Ora escreve lá, compadre,
 ão sejas tu preguiçoso.
 Dinato: Quê escreverei?
 Belzebu: Que Todo o Mundo é mentiroso,
 E Ninguém diz a verdade.
 Ninguém: Que mais buscas?
 Todo o Mundo: Lisonjear.
 Ninguém: Eu sou todo desengano.
 Belzebu: Escreve, ande lá, mano.
 Dinato: Que me mandas assentar?
 Belzebu: Põe aí mui declarado,
 não te fique no tinteiro: Todo o Mundo é lisonjeiro,
 e Ninguém desenganado.

Nota-se também a significativa presença de elementos do teatro grego na obra. Além de um certo tipo de humor, do diálogo dinâmico com intervenções de personagens que também atuam como observadores e da inserção de elementos mitológicos, destaca-se a interação entre o plano sobrenatural e o humano, expondo a dualidade da existência, a dicotomia entre luz e escuridão, bem e mal. Vicente parece discernir uma nobreza à beira do esquecimento, onde a virtude aristocrática se torna rara.

Gil Vicente utiliza essa interação para tecer uma crítica mordaz à sociedade da sua época. A peça aponta para tendência das pessoas de não assumirem a culpa por problemas que são, na verdade, resultado de ações coletivas ou omissões individuais. Como as falhas e os pecados são atribuídos a uma entidade abstrata, enquanto os indivíduos se veem como isentos. A peça sugere que, se "Todo o Mundo" é culpado, então, ironicamente, "Ninguém" é especificamente culpado, o que impede a resolução dos problemas. O cerne do diálogo reside na forma como Todo o Mundo é acusado de diversos males sociais, enquanto Ninguém sempre se exime, afirmando que "não fez nada" ou que a culpa é sempre de "Todo o Mundo".

A burguesia, em ascensão no século XVI, era frequentemente vista como a classe que buscava o lucro e o acúmulo de bens, muitas vezes às custas de práticas consideradas antiéticas ou desprovidas de moral cristã (usura, exploração, ostentação). Quando "Todo o Mundo" é culpado por diversas mazelas – a ambição, a ganância, a desonestidade nas relações comerciais e sociais – ele pode ser interpretado como um espelho da sociedade que a burguesia estava moldando. Essa classe, em sua busca por ascensão social e riqueza, frequentemente ignorava preceitos éticos e religiosos. Muitos dos vícios e pecados pelos quais "Todo o Mundo" é repreendido no diálogo – como a vaidade, a luxúria, a mentira e a avareza – eram traços que Gil Vicente frequentemente

associava à burguesia e aos novos-ricos em outras de suas peças. A ostentação, por exemplo, era uma marca registrada dessa classe, vista como uma " vaidade " que desviava o indivíduo do caminho da salvação - ascensão de uma mentalidade que priorizava o lucro e o individualismo em detrimento da ética e do caminho singelo ou espiritual.

O autor se vê imerso em uma classe que progressivamente perde relevância e seu propósito fundamental. De fato, a maioria das peças de Vicente é estruturada em torno de conflitos de variadas natureza. A visão de Vicente sobre a nobreza não a confina aos seus castelos; pelo contrário, ela pode e deve atuar no mundo, administrando, conduzindo guerras justas e, crucialmente, servindo de amparo ao sofrimento humano, especialmente na defesa dos desfavorecidos e dos enfermos. A pobreza aqui é entendida como simplicidade. Assim, *Todo-o-Mundo*, uma alegoria que tanto representa a burguesia mercantil na figura de um comerciante abastado quanto a nobreza em declínio, manifesta o desejo de adquirir bens materiais, ao invés de valores abstratos como a virtude, a honra, a moral e a respeitabilidade social. Em contraste, *Ninguém*, alegoria do desinteresse generalizado pelas honras mundanas, representa o homem comum cada vez mais marginalizado pela opulência dos centros urbanos, busca a consciência, a verdade e a autodisciplina, adotando uma postura oposta à de *Todo-o-Mundo*.

É precisamente por essa razão que o homem passou a ignorar o real significado da morte, restringindo sua compreensão da vida à existência corpórea e negligenciando a vida espiritual, o paraíso cujo acesso demanda um preço elevado: o sacrifício humilde de uma vida dedicada ao serviço. Vicente quer chamar atenção que as riquezas trazidas pela expansão marítima e as mudanças sociais subsequentes, acabam por afastar a nação e sua classe nobiliárquica, de sua verdadeira missão – cristianizar o mundo através de valores ético-morais.

Percebemos também fartos elementos do teatro grego, como já dissemos. Além da forma de humor, o diálogo entrecortado por observadores-personagens e os elementos mitológicos presentes na peça, a interação entre seres sobrenaturais e o homem, mostrando essa dualidade da vida, a divisão entre a luz e as trevas, o bem e o mal. Vejamos o trecho a seguir:

Auto da Lusitânia, pags 13 e 14:

Entra o Lecenciado argumentador da obra que adiante se segue e diz:

Oh que douda presunção 390
cuidar ninguém na pousada
que traz discreta invenção
aqui onde a descrição
tem sua própria morada.

Que a corte 395
 é um precioso norte
 que guia os mais sabedores
 e onde há rosas e flores
 pampilos nam fazem sorte.
 E pois o primor inteiro 400
 nace aqui em tais lugares
 e todo o al é grosseiro
 nam presuma o soveiro
 de dar tâmaras docares.
 Gil Vicente o autor 405
 me fez seu embaixador
 mas eu tenho na memória
 que pera tam alta história
 naceu mui baixo doutor.
 Creio que é da Pederneira 410
 neto dum tamborileiro
 sua mãe era parteira
 e seu pai era albardeiro.
 E per razão
 ele foi já tecelão 415
 destas mantas d'Alentejo
 e sempre o vi e vejo
 sem ter arte nem feição. 241b
 E quer-se o demo meter
 o tecelão das aranhas 420
 a trovar e escrever
 as portuguesas façanhas
 que só Deos sabe entender.
 Doutro cabo
 dizem que achou o diabo 425
 em figura de donzela
 e ele namorou-se dela
 porém ela
 era diabo encantado.
 Levou-o a uns arvoredos 430
 vai a dama assi a furto
 e alevanta os cotovelos
 e levou-o polos cabelos
 e fez-lhe o pescoço curto.
 E meteu-o logo ess'hora 435
 sem lhe valerem seus gritos
 onde a Sebila mora
 encantada encantadora
 antre os malinos espiritos.
 E ali foi ensinado 440
 sete anos e mais um dia
 e da Sebila enformado
 dos segredos que sabia
 do antigo tempo passado.
 Em especial 445
 o antigo de Portugal:
 Lusitânia que cousa era
 e o seu original
 e por cousa mui severa
 vo-lo quer representar. 450

Analisando a passagem entre os versos 390 e 400, torna-se evidente uma exaltação do papel da nobreza. O autor a apresenta como guia para aqueles considerados humildes de espírito, ou seja, indivíduos que vivem com discrição. O Licenciado entra com uma postura de quem vai introduzir algo importante. As primeiras quadras (vv. 390-399) estabelecem um tom de crítica à presunção de quem não pertence à "corte" (entendida aqui como o ambiente de saber e refinamento) de se aventurar em temas elevados como a "discreta invenção" e a arte da escrita. A "corte" é idealizada como um "precioso norte" que guia os "mais sabedores", um lugar de "rosas e flores" onde a ignorância "pampilos" não tem lugar. Essa idealização serve como contraste para o que virá. A nobreza é idealizada como um modelo a ser seguido por Portugal, nação vista como eleita por Deus. A "Pousada", volta a aparecer -já mencionada anteriormente como um lugar de descanso espiritual, é identificada com a Santa Madre Igreja em sua essência institucional, e não em sua manifestação através de indivíduos falíveis.

Segue-se uma rica simbologia alquímica, na qual uma dama conduz o indivíduo tomado pelo orgulho à árvore da vida, pelos cabelos (símbolo da memória prestes a se perder), para ser provado pela sedutora Sebila durante um período de sete anos. A narrativa da tentação pelo diabo em figura de donzela (vv. 419-428) introduz um elemento alegórico e moralizante. O "tecelão das aranhas" (metáfora para alguém que se embrenha em teias complexas, como a escrita) é quase seduzido pela aparência enganosa do mal. O rapto e a "iniciação" na morada de Sebila (vv. 429-439) carregam forte simbolismo alquímico e mítico. A Sebila (Sibila) é uma figura da mitologia clássica associada à profecia e ao conhecimento oculto. O período de "sete anos e mais um dia" (v. 441) também possui conotações simbólicas de totalidade e transformação.

Essa passagem sugere que o conhecimento que Vicente trará na peça não é puramente erudito, mas talvez adquirido através de uma experiência iniciática, talvez uma metáfora para a inspiração poética ou um mergulho no saber popular e nas tradições. O número sete, representando a perfeição, simboliza a criação e o ciclo completo. Somente após superar a tentação, o indivíduo se torna merecedor de desvendar os mistérios do passado. Nesse fragmento, encontramos uma representação poética de elementos da sociedade da época: mitologia, alquimia, a figura da nobreza, a religiosidade e a humildade como um caminho a ser seguido. A habilidade de Gil Vicente reside em utilizar essa introdução para, ao mesmo tempo, se colocar humildemente, despertar o interesse do público com uma narrativa incomum sobre a gênese de seu conhecimento e anunciar o

tema grandioso que será abordado na peça. A figura do Licenciado serve como um mediador astuto entre o autor, a obra e a audiência.

O último trecho do Auto da Lusitânia, traz à tona Portugal - expressa um lamento profundo de Portugal pela perda de sua amada, a Lusitânia (que representa a nação ou o território, mas também uma figura feminina idealizada). O diálogo se desenrola como uma tragédia amorosa com conotações políticas e alegóricas.

Torna Portugal da caça e diz:
 PORTUGAL (...)
 [459] Me causarão taes amores,
 Que me esqueceo este amor.
 Ó Senhora, onde vos is?
 Amor, onde me leixala?
 Pera que terra partis?
 Porque não vos despedis
 Deste triste que engeitais?
 Dizei-lhe antes da partida
 Sequer ja por despedida: —
 Fica-te, homem d'amargura,
 Em tal dia e hora escura,
 Que com a dita mais perdida
 Ande o teu corpo sem vida,
 E sem alma e sem ventura.
 LUSITANIA
 Meu pae manda-me levar,.
 E á lei obedecer.
 Estou pera me casar,
 E vou-me longe morar,
 E perto de o fazer.
 POR. Senhora, não vos atalho
 O caminho começado,
 Porque o desventurado
 Seu descanso he o trabalho,
 E sua gloria o cuidado.
 Não me fica que perder,
 Pois que a fortuna malina
 Vos buscou este prazer,
 Como quem queria ver
 O cabo á minha mofina.
 VER. Si tú amores tenias
 Con galan tan esmerado,³⁰
 Porque quieres bodas frias,
 Y vivir todos tua dias
 Con hombre desnamorado?
 Que este nobre Portugal
 Es fundado sobre amor,
 [460] Y es marido natural.
 Estotro es un bestial,
 Una siba sin sabor,
 Un caldo de briguigones
 Y Portugal, si creer me quieres,
 Es baron de los barones,
 Servidor de las mugeres
 Mas que todas las naciones.
 JUNO

Lusitania, vuelta, vuelta,
 Bien te dice Verecinta:
 Hazlo anal como lo pinta,
 Pues Dios quiso que estás suelta;
 Nesotro no gastes tinta;
 Porque será cosa oscura
 Lo que sigue de aquí,
 Darte la buena ventura
 Tanta gracia e hermosura
 Sin quedar casta de ti.

MERCURIO

Isso vede vós e ellas,
 Tudo seja a seu serviço,
 Porque se eu fora castiço,
 Já hi houvera mais estrelas.
 Se Portugal desejais,
 Sendo vós, eu o tomara.

LUS. Pois tinha eu em fantasia
 Que vos doesse isso mais.
 Sequer por galantaria.

Portugal, senhoras, quero,
 A quem Deos sempre resguarde,
 E seu Principe lhe guarde
 Como esperais e espero,
 E reine próspero e tarde.

VEN. Portugal, dad os las manos,
 [461] Y luego fiesta á la mano;
 El cantar que le digamos³¹
 Será el que en Orecia usamos,
 Tornado en buen castellano.

CANTIGA

«Vanse mis amores, madre,
 «Luengas tierras van morar,
 «Yo no los puedo olvidar.
 «Quien me los hará tornar,
 «Quien me los hará tornar,
 «Yo soñara, madre, un sueño,
 «Que me dió nel corazon,
 «Que se iban los mis amores
 «Á las islas de la mar,
 «Yo no los puedo olvidar.
 «Quien me los hará tornar
 «Quien me los hará tornar.
 «Yo soñara, madre, un suelto,
 «Que me dió nel corazon,
 «Que se iban los mis amores
 «A las tierras de Aragon:
 «Allá se van á morar,
 «Yo no los puedo olvidar.
 «Quien me los hará tornar.
 «Quien me los hará tornar.»

Portugal inicia o trecho com um tom de profundo pesar e arrependimento: Expressa ter perdido a "mor ventura / Que homem nunca perdeo" – a maior felicidade ou oportunidade que alguém poderia ter. Lamenta a falta de "conhecimento" da "fortuna" (destino, acaso) que o esperava, comparando-se a alguém que, tendo "tempo" e "maré"

(condições favoráveis), não soube aproveitá-los. Ele se arrepende de ter deixado "o bem que podera haver / E o leixou de dia em dia" – a procrastinação que levou à perda. Já Lusitânia responde de forma breve e fatalista: "Meu pae manda-me levar, / E á lei obedecer." – isso denota uma obrigação inadiável, e não uma escolha própria. Ela está "pera me casar" e vai "longe morar", indicando uma mudança de estado ou de alianças – formação lusitana também se dá com alianças políticas por todo Península Ibérica. Portugal reage à resposta da Lusitânia: Aceita que a "fortuna malina" (má sorte) arranhou esse "prazer" para a Lusitânia, vendo-o como o "cabo" (fim) de sua "mofina" (azar, desventura). Aqui, provavelmente, Vicente refere-se ao risco de perdas territoriais ou assédio espanhol sobre os domínios portugueses.

Em seguida, surgem intervenções divinas – Vênus, Juno e Mercúrio – cada qual com sua mensagem. Essa parte pode ser uma crítica velada à Espanha ou a outras potências que Gil Vicente via como rivais de Portugal. JUNO (a rainha dos deuses, protetora do casamento) se dirige à Lusitânia, incentivando-a a "volta, volta" e a seguir o conselho de Verecinta. Ela sugere que a Lusitânia foi "solta" (livre) por Deus para fazer sua escolha, mas adverte que não "gaste tinta" (não hesite) com o outro, pois o que se segue ("cosa escura") pode impedir que ela receba a "boa ventura" sem permanecer "casta de ti" (sem manter sua pureza ou essência). Isso pode ser uma pressão para que a Lusitânia volte para Portugal, sob pena de perder sua identidade ou sorte. Mercúrio (o mensageiro dos deuses) intervém de forma mais pragmática. Ele sugere que a decisão cabe a ela. Lusitânia finalmente declara sua escolha, aliviando a tensão: "Portugal, senhoras, quero, / A quem Deos sempre resguarde - reafirma seu desejo por Portugal, pedindo a proteção divina para ele e seu Príncipe. A cantiga final é um lamento de amor e perda, refletindo a angústia da separação, mas agora com a esperança de um retorno. A menção às "ilhas de la mar" e às "tierras de Aragon" representam distâncias ou alianças políticas que ameaçavam separar Portugal de sua essência ou identidade. Apesar do aspecto político, Portugal representa a força de ação do sagrado que deve permanecer para sempre em comunhão com a Igreja.

O Auto da Lusitânia discute a construção da identidade portuguesa através da união do elemento mítico e do cotidiano social. Este trecho representa a luta alegórica de Portugal por sua identidade e destino. A Lusitânia, como noiva, simboliza o futuro da nação. A crise de Portugal com a suposta perda da Lusitânia reflete as incertezas e os desafios políticos da época (como possíveis alianças com a Espanha, representadas pelo "homem desnamorado" e as "tierras de Aragon"). A intervenção das deusas pagãs serve

como um coro que comenta a situação, aconselha e, no final, celebra a união desejada, que é o retorno da Lusitânia a Portugal. A peça, assim, celebra a autonomia e a identidade de Portugal, superando as adversidades e as "más fortunas". A peça celebra a origem lendária do país, ao mesmo tempo em que oferece um olhar sobre a sociedade da época, com seus costumes, crenças e contradições, utilizando o humor e a alegoria como ferramentas expressivas.

A partir dos fragmentos discutidos nos respectivos autos, podemos apreender questões práticas para a sala de aula e o ensino de história – a leitura dos textos, permite ao professor e, principalmente ao aluno, visualizar os conceitos já citados. Se buscamos ao longo do trabalho estabelecer de forma clara a relação entre história e literatura, foi para constituir arcabouço teórico para a prática pedagógica. Como professor posso, por exemplo, discutir religiosidade em distintos tempos históricos e sociedades, mas ao trazer o texto literário, trazemos juntos seus elementos concretos (imagéticos). A teatralidade do texto vicentino, nos serve de instrumento a perceber correlação de forças sociais, costumes, espacialização do tempo e suas respectivas transformações. O ensino de história deixa, dessa forma, de ser uma experiência professoral baseada na “autoridade do saber” do magister, deixa de ser um conjunto de explicações teóricas sobre nomes e conceitos muitas vezes pouco presentes na realidade discente, fora da sala de aula.

A figura da Alma, em sua oscilação entre o Bem e o Mal, personifica a religiosidade individual da época. Trazer esses elementos em sala, não é somente ir além da história factual, mas criar pontos concretos de contato entre ciência história e a realidade do aluno. Perceber, via debate, leitura conjunta ou a explicação convencional, que a religiosidade do século XVI não se restringia à adesão formal a preceitos, mas envolvia uma dimensão íntima de conflito moral e aspiração espiritual. A peça, ao apresentar a Alma confrontando o Anjo e o Diabo, reflete a percepção generalizada das tentações e da necessidade de um engajamento pessoal na busca pela graça divina.

A análise da obra de Gil Vicente permite inferir a natureza da religião como instituição no século XVI. O catolicismo, conforme retratado no Auto, era a estrutura dominante que permeava todos os aspectos da vida social. A Igreja detinha um poder significativo, exercendo influência sobre normas morais, condutas sociais e até mesmo a organização política. A presença do Anjo e do Diabo na narrativa não é apenas uma alegoria teológica, mas também um espelho da dicotomia moral e da autoridade eclesiástica que definia os parâmetros da salvação e da condenação. A promessa de redenção e a

ameaça de punição eram elementos centrais na manutenção da ortodoxia e da ordem social. Embora o *Auto da Alma* não aborde diretamente a Reforma Protestante, que se desenrolava simultaneamente na Europa, a obra dialoga com as inquietações teológicas do período. A ênfase na salvação individual e na relevância das boas ações pode ser interpretada como uma reafirmação da doutrina católica em um contexto de crescentes questionamentos. A peça, assim, insere-se no debate mais amplo sobre a mediação da fé e o papel do indivíduo na obtenção da salvação. A peça, ao encenar estas figuras alegóricas, permite-nos refletir sobre a formação do Estado, a emergência da Burguesia, o declínio da Nobreza e os primórdios do Capitalismo.

Com o segundo auto analisado, temos a interação entre *Todo o Mundo e Ninguém* é central para desvendar as relações de poder e as transformações sociais da época. *Todo o Mundo* pode ser interpretado como uma representação da sociedade em sua totalidade, com suas complexas interdependências e contradições. É a personificação das massas, da força de trabalho, do consumidor e, em certo sentido, do status quo. Ninguém, por outro lado, simboliza o indivíduo marginalizado, aquele que não se encaixa nas estruturas sociais vigentes, seja por sua pobreza, sua falta de influência ou sua dissidência. A tensão entre essas duas figuras reflete as divisões sociais e a dificuldade de ascensão em uma sociedade ainda fortemente estamental.

Nesse cenário, o Estado emerge como uma entidade em consolidação. No século XVI, assiste-se ao fortalecimento do poder real em detrimento das autonomias locais e dos poderes feudais da nobreza. O *Auto da Lusitânia*, ao apresentar figuras que representam diferentes estratos sociais, insinua a necessidade de um poder centralizador capaz de mediar os conflitos e garantir a ordem. O Estado moderno, em sua busca por soberania e controle territorial, procurava unificar legislações, impostos e sistemas de justiça, o que impactava diretamente as vidas de "Todo o Mundo" e "Ninguém". A peça, portanto, é um microcosmo das tensões que precedem a afirmação do poder estatal centralizado.

A Nobreza, embora ainda poderosa, vivenciava um processo de redefinição de seu papel. Tradicionalmente baseada na posse da terra e no poder militar, a aristocracia via-se gradualmente subordinada à autoridade do rei e dependente da corte para manter sua influência. No *Auto*, a ausência de uma figura explícita que represente a nobreza em sua antiga glória sugere uma sutil crítica ou um reconhecimento de sua perda de centralidade em relação às novas forças sociais e econômicas. Sua relevância passava a depender mais

da proximidade com o poder real do que da autonomia feudal. Concomitantemente, a ascensão da Burguesia é um elemento crucial para a compreensão do período. Embora não seja diretamente personificada, a burguesia, com suas atividades comerciais e financeiras, era a força motriz por trás do incipiente Capitalismo. O diálogo entre "Todo o Mundo" e "Ninguém" pode ser lido sob a lente das transformações econômicas: enquanto "Todo o Mundo" se integrava, ainda que de forma subordinada, às novas lógicas de produção e consumo, "Ninguém" representava aqueles excluídos desse processo, os marginalizados pelas transformações econômicas.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A SALA DE AULA: UMA RELEITURA POSSÍVEL

Por mais que a Escola em si não seja o nosso objeto de investigação, é o nosso lugar de atuação, onde a teoria precisa encontrar-se com a prática. Assim, é impossível não trazer reflexões sobre ela. A escola é nosso espaço docente, com todas as suas potências e limitações, inclusive de ordem física. O ambiente escolar não está inerte às múltiplas influências e significados que compõem a sociedade como. O acentuado individualismo tem por finalidade esgarçar os laços afetivos que dão sentido à vida coletiva – ao invés disso, busca-se a primazia do trabalho e do crescimento pessoal como metas de realização individual, sempre em busca da próxima efemeridade. Na ideologia neoliberal, a escola torna-se espaço essencial – não mais como espaço crítico e representativo, mas como espaço para moldar e naturalizar a competição, segregação oficiosa, e, sobretudo, formatação tecnicista de consciências sempre em busca da extrema racionalização, especialização e eficiência nos mundos do trabalho. Se o neoliberalismo não trouxe essas características como novidade, elevou-as a grau mais alto, explicitando acentuado individualismo.

Christian Laval, junto com Pierre Dardot, escreveu "A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal", que aprofunda a análise sobre como o neoliberalismo molda a sociedade contemporânea, e claro, a educação está inserida nisso. Os autores vão além de uma crítica tradicional focada exclusivamente nos mecanismos econômicos do neoliberalismo. O ensaio oferece uma análise abrangente e crítica do neoliberalismo, argumentando que ele vai além de uma política econômica ou uma ideologia política. Em vez disso, postulam que o neoliberalismo constitui uma nova forma de racionalidade que permeia e remodela profundamente todas as esferas da sociedade e da existência individual (2016). Os autores argumentam que, na atualidade, o sistema neoliberal, formatou a capacidade de moldar indivíduos em sujeitos que operam de acordo com os princípios da competição de mercado.

Como professor na área de Humanas, um dos principais desafios é criar, dentro desse modelo engessado, espaços de resistência muitas vezes pouco barulhentos. Para isso, criar espaços de leitura, reflexão e constante diálogo, abre possibilidade para essa resistência silenciosa. Um texto clássico, ainda mais do século XVI, traz em si, como já foi dito, o desafio de lidar e compreender com um português distinto, ainda em formação, tendo em mãos, maiores possibilidade de desenvolvimento da linguagem. Ainda nos

socorrendo de Dardot e Laval (2019), para eles, estamos passando por uma continua dessimbolização da linguagem, com forte impacto nos processos de aprendizagem. Podemos entender como um estratagema para gerar um esvaziamento de sentidos através das formas de linguagem formais com intuito de acentuar o individualismo e enfraquecer os laços sociais.

4.1 O Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial do Ceará

A reforma, implementada gradualmente a partir de 2022 com o objetivo de modernizar e flexibilizar essa etapa da educação básica, tem gerado tanto defesas quanto críticas significativas. Uma das principais mudanças é a possibilidade de os estudantes escolherem áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e projetos de vida, além da formação básica comum. A Lei 13.415/2017, que havia reformado o ensino médio, agora substituída pela lei, a 14.945/2024, prevê um aumento progressivo da carga horária total do Ensino Médio. A avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seria progressivamente adaptada à nova estrutura curricular. A proposta tem por justificativa a busca por superar o modelo tradicional, tornando a escola mais dinâmica e atrativa. Entretanto, há nas entrelinhas a ideia de processo de ensino-aprendizagem como algo que deva ser “sedutor”, atraente, sempre prazeroso, ocultando que aprender, como um processo longo e sistemático, é muitas vezes, o oposto disso. Daí o discurso de que o professor precisa tornar-se artífice, uma espécie de “encantador de alunos”, independente do contexto e das condições ofertadas.

Uma das justificativas mais importante do N.E.M é criar uma maior conexão entre o estudando e o mercado de trabalho – a questão é: como isso faz parte de uma política deliberada para submeter a educação a uma lógica mercadológica, especialmente neoliberal? Uma educação mercadológica cuja meta principal é o desenvolvimento de habilidades, tende a tornar-se tecnicista, menos reflexiva e com excessivas simplificações sob o pretexto de ser mais objetiva e direta. Entenda-se no caso, como “eficiente”.

Já nos referimos anteriormente a dois contextos distintos, cada qual com sua respectiva metanarrativa – o século XVI e suas contradições entre um sistema medieval decadente, e o século XIX e a modernidade industrial que impactou diretamente as ciências humanas. Pensando no contexto da discussão sobre Christian Laval (2019) e sua crítica ao neoliberalismo, podemos ver como a própria ascensão e disseminação desse sistema podem

ser entendidas como a imposição de uma nova metanarrativa, com seus próprios valores, crenças e explicações sobre a sociedade. Para Dufour (2005, p.13) “os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria”. A objetificação da vida possui consequências imediatas dentro do processo de educação histórica - transversaliza até mesmo as relações do sujeito com as instituições, como a escola e a Universidade, tornando-se perceptível através da ampla divulgação e construções de discursos enaltecendo novas estratégias pedagógicas, como soluções imediatas a quase todos os problemas pedagógicos.

Na mesma direção, Dufour (2005) destaca que se formou na atualidade uma nova “razão-mundo” (neoliberalismo), cujo objetivo é estabelecer novos parâmetros no imaginário social e alterações simbólicas irrefreáveis na condição do indivíduo. Tendo em vista que os diferentes fenômenos econômicos, culturais e sociais que compõem o quadro de reconfiguração da sociedade são complexos e estão interrelacionados, o neoliberalismo é uma racionalidade dominante que transversaliza os diferentes contextos contemporâneos (Dardot, Laval, 2019). Nisso insere-se estratégias como a gamificação do ensino, espetacularização das aulas, idealização de professores performáticos e a tecnologização dos processos de aprendizagem. (Laval, 2019). Não são meras inovações metodológicas neutras, mas sim manifestações de uma lógica neoliberal que reconfigura a própria natureza da educação.

Ao focar em pontuações, rankings, recompensas e desafios, a gamificação alinha-se à lógica neoliberal de estímulo à competição individual e à meritocracia. O aprendizado, nesse modelo, pode ser reduzido a um sistema de incentivos externos, negligenciando aspectos intrínsecos da formação humana e cidadã (Laval, 2019). A busca por performance e a mensurabilidade do “progresso” do aluno tornam-se prioridades, ecoando a lógica de mercado. A espetacularização das aulas, por sua vez, reflete a demanda por uma experiência educacional mais “atraente” e “engajadora”. As aulas são concebidas como eventos que devem capturar a atenção do aluno, muitas vezes priorizando o entretenimento em detrimento da profundidade reflexiva. Essa tendência pode levar à simplificação do conteúdo e à busca por um impacto imediato, alinhando-se à lógica do consumo rápido e da gratificação instantânea que caracteriza a sociedade neoliberal (Laval, 2019). O ambiente de aprendizagem pode se transformar em um palco, onde a informação é apresentada de forma fragmentada e superficial para manter o engajamento.

A lógica neoliberal, dominando não apenas a Escola, mas todas as esferas da vida pública e privada, dotada também da capacidade de transformar tudo em mercadoria, objetificar as relações humanas, produzindo o “sujeito-resultado”, ou “sujeito-mercadoria”, quase impede as palavras de evocarem ideias, emoções e valores compartilhados, tornando-se mais instrumentais e superficiais. (LAVAL, 2019). Esse processo busca priorizar a técnica através dos discursos sobre eficiência, gestão, prazos e metas e resultados, em detrimento de aspectos mais simbólicos e culturais. Há uma constante pressão por “números”, coisas mensuráveis – há supremacia da escola como uma empresa. É a naturalização de uma ideologia voltada ao Mercado, ocupando inclusive nossos espaços de saberes, como a Escola.

Um dos objetivos centrais de se trabalhar com leitura é justamente ir na direção contrária – um texto clássico pode ser mais difícil no sentido de incomum, todavia, fazer-nos trabalhar com a língua de forma diferente nos auxilia a conectar com as estruturas de longa duração em nossa cultura – literatura clássica é também identidade. Os clássicos são assim considerados porque resistiram ao teste do tempo, influenciando profundamente as mentalidades e o conhecimento humano. Eles são a base de muitas obras contemporâneas e referências em diversas áreas do conhecimento. Pensar o ensino de história através desses textos para apreciar o desenvolvimento das técnicas narrativas e dos arquétipos de personagens que continuam a ser utilizados e reinterpretados. Aqui, história e literatura tornam-se instrumentos de reflexão e luta social - mostrar como as lutas sociais, os direitos conquistados e os desafios enfrentados no passado podem informar e inspirar ações no presente.

Já discutimos como o texto literário pode auxiliar na representação de outros tempos e sociedade e seus diferentes modelos de organização social, inclusive outras formas de engajamento cidadão. Ter como foco os letramentos literário e histórico é buscar embutir nos alunos a consciência de que eles são agentes históricos e podem atuar na construção de uma realidade distinta, especialmente buscando entender como narrativas pré-moldadas buscam naturalizar a desigualdade e enfraquecer a sociedade em seus laços.

Outra estratégia por mim adotada como forma de se contrapor à excessiva parametrização do ensino-aprendizagem, é não utilizar provas convencionais como modelo de avaliação e não ficar restrito aos planos pedagógicos montados pela Secretaria de Educação – não passaram por mim, não tive voz e sou eu quem lida diariamente com os desafios da sala de aula. Nunca tive como prática, seja na escola pública ou privada, por

exemplo, diminuir nota, descontar pontos ou afins, em correções de prova, por erros gramaticais nas respostas dos alunos para questões dissertativas, por mais “graves” que sejam. Se a língua é fluida, o importante é comunicar – como professor penso que o ensino de história não deve estar à serviço apenas da intelectualidade formal, refém da gramaticalidade da língua. É fundamental que o aluno consiga estruturar seu raciocínio de forma falada e escrita, apesar dos erros de ortografia ou sintaxe. Se discutimos nesse trabalho formas de elaboração para a maturação de consciência histórica, o que me cabe como mediador é apresentar elementos diversos que possam servir como base de raciocínio e interpretação da história como processos associativos entre sujeitos e tempos.

Planos de aula genéricos em demasia tendem a padronizar questões que precisariam necessariamente serem singulares. Minha escola fica em reduto violento, é antiga, o que acaba por fazer sua infraestrutura básica bem aquém do necessário - desde ausência de refeitório ou banheiros, até espaços de lazer e laboratórios pedagógicos. Buscando adaptar-me às condições, incentivar a participação consciente do aluno, gerando espaços de leituras coletivas, já me parece satisfatório, inclusive no que tange às questões formativas e avaliativas.

Analisemos o D.C.R.C (2021) - o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é o principal instrumento normativo que orienta a elaboração dos currículos das escolas de educação básica do estado do Ceará. Ele está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e busca contextualizar as diretrizes nacionais à realidade e às especificidades do território cearense. Ele incorpora as dez competências gerais da BNCC e organiza os conhecimentos essenciais a serem aprendidos pelos estudantes ao longo da educação básica.

Assim como a BNCC, o DCRC organiza o currículo em grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), com seus respectivos componentes curriculares. O documento define as expectativas de aprendizagem para cada ano e etapa da educação básica, através de um conjunto amplo de orientações, que na prática, podem acabar por limitar o papel ativo do professor. Ênfase excessiva em conteúdos específicos em detrimento do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e interpretação.

O DCRC 2021, seguindo a BNCC, adota uma estrutura que busca equilibrar a progressão cronológica com o desenvolvimento de unidades temáticas e competências. Embora a intenção seja nobre — superar a memorização de datas e fatos isolados em favor

de uma compreensão mais processual e contextualizada da história —, a transposição desse ideal para a prática pode ser desafiadora. Há o risco inerente de que a vastidão dos objetos de conhecimento, somada à necessidade de desenvolver competências complexas, leve a uma abordagem superficial do conteúdo histórico.

Para Ilmar Rohloff de Mattos (2004), "a fragmentação da história em competências pode levar à perda da ideia de processo, da densidade dos acontecimentos e da importância das narrativas históricas". Se o foco excessivo recair sobre a "habilidade de fazer" em detrimento do "saber substantivo", o aluno pode ter dificuldade em construir uma linha temporal coerente e em compreender as interconexões dos eventos históricos. A corrida para "cobrir" o currículo pode sacrificar a profundidade analítica e a problematização, que são essenciais para uma verdadeira consciência histórica.

A finalidade precípua do ensino de História, conforme defendido por Jörn Rüsen (2007), é o desenvolvimento da consciência histórica, que se manifesta na capacidade de orientar-se no tempo, interpretar o passado para compreender o presente e projetar o futuro. O DCRC 2021 visa a formar cidadãos críticos e atuantes, o que é um objetivo louvável.

A crítica recai sobre a possibilidade de que a estrutura e a didática implícitas no documento não sejam suficientes para efetivar essa formação. O currículo de História não deve ser apenas sobre "o que aconteceu", mas sobre "como sabemos o que aconteceu" e "por que isso importa para nós hoje". Isso exige o estímulo constante à problematização, à investigação, à análise de fontes e à capacidade argumentativa. Se a didática sugerida não privilegiar o uso de metodologias ativas, o debate e a pesquisa autônoma, o risco é que a consciência histórica se limite a um conhecimento factual, em vez de se tornar uma ferramenta para a intervenção crítica na realidade.

Por fim, a implementação do DCRC 2021 depende crucialmente da autonomia e da formação continuada dos docentes. Um documento curricular, por mais bem-intencionado que seja, pode se tornar uma camisa de força se não houver flexibilidade para que o professor adapte as diretrizes à sua realidade local, aos recursos disponíveis e às especificidades de sua turma.

A falta de clareza sobre como as escolas devem "cearenizar" o currículo — para além da mera inserção de alguns conteúdos locais — pode levar a interpretações diversas e, por vezes, insuficientes. A formação continuada, nesse contexto, não pode ser apenas sobre a "aplicação" do DCRC, mas sobre o desenvolvimento de competências

pedagógicas que permitam aos professores dialogarem criticamente com o documento, adaptá-lo e inová-lo.

Quando da publicação do documento, havia um temor de que a implementação dos itinerários formativos acentuasse as desigualdades entre escolas públicas e privadas, devido à falta de infraestrutura e recursos em muitas escolas públicas para oferecer uma variedade de opções de qualidade. Em minha experiência prática, isso ocorreu – como exemplo – na escola privada de excelência¹ que trabalho, a disciplina de história ganhou uma aula semanal a mais, totalizando três. A ideia é aprofundar os conteúdos de forma crítica, engajada, articulada à geografia, sociologia e filosofia, contribuindo assim, de forma efetiva, para o aumento do repertório cultural dos alunos nas provas de redação, especialmente para os que buscarem os cursos de maior concorrência. Já na rede pública – minha escola não é exceção, mas a regra – história e geografia perderam uma aula – restando uma apenas, para se trabalhar a mesma quantidade de conteúdo, na metade de tempo, com livros ainda mais reduzidos e que não separam mais as disciplinas. O que vivenciei na prática foi – maior desinteresse estudantil, piores rendimentos, impacto na capacidade de escrita e sermos, nós professores, obrigados a “pular” conteúdo ou selecionar o que é “mais importante”, tendo como referência o número de vezes que caiu no Exame Nacional do Ensino Médio.

Muitos de nós professores relatam não terem recebido formação adequada para lecionar nas novas disciplinas e nos itinerários formativos. O DCRC foi construído após a oficialização do Novo Ensino Médio, de modo apressado devido os curtos prazos de implementação, gerando sensação de ausência de elo entre Universidade e Ensino Médio. A forma como a reforma foi proposta e implementada inicialmente foi criticada pela falta de diálogo com a comunidade escolar. Além, claro, não deixemos as reais preocupações sobre a qualidade e relevância dos itinerários formativos oferecidos, especialmente em escolas com recursos limitados, como a minha. É inexecutável trabalhar filmes ou quaisquer tipos de vídeos, mapas, recursos digitais, incentivar o protagonismo do aluno, se por exemplo, nos falta laboratórios de informática, acesso à internet, salas de estudo ou biblioteca para pesquisa.

¹ Aqui, não se faz uma discussão sobre o sentido e os limites que essa ideia de excelência traz em seu bojo. Assim, usamos o termo “excelência” olhando unicamente para os índices de aprovação em exames de ingresso no Ensino Superior, como o ENEM e afins. Em todo caso, nos mantemos atentos ao fato de que a educação não deva ser tratada como mercadoria, nem como produto quantificável, como, quase sempre, ocorre nos estabelecimentos considerados promotores do Ensino de Excelência.

O documento integra elementos da cultura, da história, da geografia e das questões socioambientais do Ceará, buscando promover um ensino interdisciplinar, entretanto, na prática, o que encontramos é algo inexecutável – distante da nossa realidade docente e discente, na qual as estruturas físicas escolares estão muito aquém das necessidades pedagógicas. Em outubro de 2022, os 32 Tribunais de Contas do país se reuniram para planejar visitas a escolas para analisar as condições de infraestrutura de unidades educacionais de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal. (ATRICON, 2022). Alguns dados levantados - 88,82% das escolas vistoriadas estão com o Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB) fora do prazo de validade; 30,59% não dispõem de coleta de esgoto; 82,38% das cozinhas das escolas não possuem alvará da Vigilância Sanitária para funcionamento e 66,2% com ausência de laboratórios de informática. Foram visitadas 1088 escolas. Toda e qualquer diretriz educacional que não leve em consideração essa situação, já surge inexecutável. Apesar dessas dificuldades, onde trabalho, encontramos estratégias para dirimir esses efeitos – padronização dos horários, escalas pré-definidas para usos de espaços coletivos como a biblioteca, liberdade avaliativa para que cada professor em sua respectiva turma escolhesse a melhor estratégia e padronização de datas para culminância delas, ou seja, apresentação dos resultados.

Dada a vasta gama de temas nas Ciências Humanas, há claramente uma ausência de profundidade com que alguns assuntos são abordados, especialmente aqueles de grande relevância para o contexto cearense - a abordagem histórica e geográfica, na atualidade. O documento possui poucas referências a trabalhos acadêmicos locais, pesquisadores regionais. E por mais que se tenha incluído disciplinas sobre cultura e história indígena, por exemplo, fica ao encargo do professor, montá-la – ou seja, há pouco material didático preparado pela SEDUC e disponibilizado aos professores – há na verdade, uma série de referências para pesquisa. E quando falamos em questão de infraestrutura, algo prático – devido à limitação de quantidade de cópias, é inalcançável imprimir o curto material para todos os alunos.

Embora não seja uma crítica direta ao texto do DCRC, a efetividade de sua implementação na área de Ciências Humanas depende significativamente da formação continuada dos professores e da disponibilidade de recursos didáticos adequados, questões que geram críticas indiretas sobre a viabilidade da proposta. O documento cearense busca diminuir os impactos negativos que o Novo Ensino Médio trouxe – por exemplo, o DCRC abre espaço para outras perspectivas epistemológicas que não sejam eurocêtricas. Isso

para as ciências humanas é fundamental. Uma das habilidades previstas no documento nos dá respaldo para nossa sequência didática, incluindo a atividade-oficina: “Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos” (DCRC, 2021, pág. 232).

A Lei da Reforma do Ensino Médio estabelece que apenas a Língua Portuguesa e a Matemática são disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, conforme o Art. 35-A, § 3º, da LDB. As demais disciplinas podem ser flexibilizadas, ou seja, potencialmente excluídas em algum dos anos dessa etapa da Educação Básica. Embora o termo "competências e habilidades", presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja importante para a construção de uma proposta educacional, há uma preocupação de que essa abordagem possa abrir espaço para um viés utilitarista do conhecimento. Esse viés pode, em tese, levar à minimização da importância das Ciências Humanas, sob o argumento de que o mais relevante seriam os saberes que contribuem para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor.

Nesse sentido, é o que dissemos anteriormente – buscar fazer o melhor com os meios que temos à disposição – na ausência do muito, procurar produzir presença com o pouco que nos é dado. Atividade de leitura é didaticamente viável, financeiramente exequível e historicamente fundamental. O Tipo de texto escolhido precisa ser problematizado, não apenas contextualizado, refletindo sobre suas potencialidades e limitações.

Além do que dissemos, vemos, nos mais diferentes níveis de ensino, uma excessiva parametrização avaliativa, obedecendo critérios internacionais, investimento para que as escolas e os profissionais da educação se adaptem às necessidades do mercado, gerando diretrizes tecnicistas, especialmente para as classes mais desfavorecidas. Sem contar a incorporação pela linguagem coloquial de termos e expressões ligadas ao mercado, como "inovação", “produtividade” e "eficiência" na educação? Laval (2019) questiona os valores que estão por trás deles. Ele argumenta que medidas como provas padronizadas e ideias como "capital humano" e "competências" acabam servindo mais aos interesses do mercado do que à formação e à emancipação dos estudantes. Vivencio isso na prática – como professor concursado da rede estadual cearense, deixei de ser professor de História para me tornar professor de Ciências Humanas – vendo, como o dissemos, a redução da

carga horária da disciplina de história reduzir pela metade e ser redistribuída às chamadas disciplinas eletivas e itinerários formativos.

Diante dessa realidade de limitações e desigualdades, resolvo conversar com os estudantes, para saber o que fazem, além da escola. No mundo digitalizado, é possível relações virtualizadas, mediadas pelo celular, ocupe parte significativa dos dias dos alunos. Mas o que fazem, quando conectados? Leem? O quê? Assistem a quê? Ouvem quem? Independentemente das respostas que apresentam, proponho uma sequência didática associada à oficina de leitura, usando a Literatura para o Ensino de História. É baseado nessas Oficinas que construo o produto dessa dissertação.

4.2 Sequências didáticas de história como construção coletiva do saber

Importante destacar que se encontra cada vez mais comum a edição de livros didáticos com novas abordagens – transdisciplinares e que privilegiam cada vez menos a história política, abrindo mais espaço à história social e cultural. A coleção escolhida por nossa escola, dentro das opções propostas pelo PNLD, foi Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicada (2020). Apesar de possuir excelência na parte gráfica e imagética, trazer discussões atualizadas através de dados recentes, tem como obstáculo, excessivo resumo em tópicos fundamentais, como a parte conceitual de cada conteúdo. E na perspectiva de interdisciplinaridade, não traz a separação entre as disciplinas de ciências humanas, o que dificulta bastante as aulas de história, pois precisamos de uma sequência cronológica de eventos para melhor abordagem dos conteúdos.

Além do desafio de se compreender as formas de tempo em relação aos discentes, outro desafio recorrente é a compreensão de maneira satisfatória de conceitos-chaves para a aprendizagem histórica do conteúdo – tais como Estado, burguesia, capitalismo, religiosidade, mentalidade, representação, estruturas sociais, conjuntura e outros. Por isso, sempre busco trabalhá-los de forma introdutória, como uma espécie de preâmbulo para a história política, transitando, comumente entre história e literatura, história e sociologia e história e geografia.

Nas oficinas, então, chegamos aos conteúdos e temas que se articulam às propostas presentes na BNCC e no DCRC. Articuladas dentro de uma sequência didática, buscamos otimizar o processo entre o conhecimento, assimilação, interpretação e reprodução (ressignificação). Não se trata de mera descrição de eventos, como a formação

do Estado Português, por exemplo, ou das Guerras de Reconquistas, mas, através do texto literário, perceber eventos, processos, rupturas, continuidades, sujeitos, criando assim, arcabouço mental para melhor reflexão sobre os aspectos conjunturais e estruturais da histórias, sempre destacando que essa história como saber do presente, passa por constantes ressignificações, sem abrir mão da objetividade necessária para a escrita histórica.

Antoni Zabala (2018), pedagogo espanhol, propõe a sequência didática como uma forma de organizar o ensino e a aprendizagem de maneira intencional e sistemática. Para ele, uma sequência didática não é apenas um amontoado de atividades, mas sim um conjunto articulado e ordenado de ações que visam a alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Assim ele nos diz: "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos." (pág.18). Zabala enfatiza que a organização da sequência didática deve ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos e ao contexto, mas sempre mantendo a coerência e a progressão. Ele argumenta que "a ordenação articulada das atividades seria o elemento diferenciador das metodologias e que o primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades." (ZABALA,1998. Pág.18). Assim, o principal benefício de uma sequência didática reside na organização lógica de suas atividades. Elas são elaboradas para que o conhecimento seja compartilhado e desenvolvido de forma progressiva, otimizando o processo de aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem se torna mais significativa quando os conteúdos e as atividades estão relacionados com a realidade e os interesses dos alunos, assim vejamos - "a sequência didática deve apresentar um conjunto de ações para a construção do conhecimento científico compreendendo que é do conflito cognitivo que a aprendizagem se constrói." (ZABALA, Antoni. 1998, p. 45). Finalizar a disciplina eletiva com produção textual através de uma releitura autoral do texto Vicentino é como pensamos a aplicação prática desse processo.

A sequência didática deve propor desafios e situações que o levem a pensar, investigar, questionar e construir seu próprio conhecimento. O professor atua como mediador e facilitador. É crucial que essas ações sejam interligadas e coerentes, formando um todo com significado e relevância para o estudante.

Para Zabala (1998), os conteúdos podem ser categorizados – para o desenvolvimento de nossa disciplina eletiva, cabem duas categorias pensadas por ele –

conteúdo factual e o conteúdo conceitual. Conteúdos factuais referem-se ao conhecimento de informações específicas, como fatos, dados, eventos e situações concretas. Essa categoria de conhecimento é fundamental para entender grande parte das informações e desafios que surgem tanto na vida pessoal quanto profissional. A aprendizagem de um conteúdo factual é demonstrada pela capacidade de reproduzi-lo com precisão. Isso significa que rememorar com exatidão a informação original são suficientes para indicar que o aluno a assimilou, sem necessariamente exigir compreensão profunda. Se já existe uma boa compreensão dos conceitos relacionados aos fatos ou acontecimentos, o aluno torna-se capaz de ir além da assimilação – ele produz raciocínio mais bem estruturado, capaz de dialogar com outras disciplinas e visualizar elos com a sua vida.

Os conteúdos conceituais focam em conceitos e princípios. Conceitos agrupam fatos, objetos ou símbolos que compartilham características em comum. Já os princípios descrevem as transformações ou interações entre fatos, objetos ou situações, geralmente apontando relações de causa e efeito ou correlação. A aprendizagem de um conteúdo conceitual vai além da simples memorização da sua definição – o aluno é capaz de aplicar o conceito para interpretar, compreender ou explicar um fenômeno ou situação.

Uma das principais virtudes da sequência didática reside na flexibilidade que oferece ao docente, inclusive no que tange à avaliação. Longe de ser compreendida como um mero rito final para a verificação da aprendizagem consolidada, a avaliação, nesse contexto, assume o caráter de um processo contínuo e orgânico, que permeia todas as etapas do percurso pedagógico. Seu propósito primordial é monitorar o progresso dos alunos, identificar precocemente as dificuldades emergentes e, conseqüentemente, permitir ajustes e intervenções pedagógicas oportunas ao longo do caminho.

Essa concepção de avaliação alinha-se intrinsecamente com as formulações de autores como Haydt (2007), para quem a avaliação se configura como uma "tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente" (p. 67). Para a autora, a avaliação deve "acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem", permitindo ao professor verificar a extensão em que os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelos estudantes.

Amplamente reconhecida, a perspectiva de Haydt destaca a função diagnóstica da avaliação. Esta função é crucial, pois permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos essenciais para que novas aprendizagens se efetivem. Mais do que isso, ela possibilita identificar as dificuldades dos alunos, buscando discriminar e caracterizar suas

possíveis causas. Nesse sentido, a avaliação não se restringe a um ato de medição ou classificação, mas se estabelece como um instrumento dinâmico para planejar soluções, visando ao aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando essa visão processual, Luckesi (2008) argumenta que a avaliação precisa ser entendida como um subsídio para a tomada de decisões, e não como um fim em si mesma. Ele enfatiza a necessidade de "superar a concepção classificatória e excludente da avaliação, buscando uma prática que contribua para a emancipação dos sujeitos" (p. 98). Similarmente, Perrenoud (1999) ressalta a importância da avaliação formativa como um mecanismo que permite ao professor regular as aprendizagens dos alunos, ajustando sua prática pedagógica em tempo real. Para ele, a avaliação deve ser "uma ferramenta de pilotagem da aprendizagem" (p.55), focada em auxiliar o aluno a superar obstáculos e progredir.

Assim, a integração da avaliação como um componente intrínseco e contínuo da sequência didática potencializa a capacidade do professor de intervir de forma mais eficaz, promovendo uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Se o aluno consegue perceber esse intrincado e complexo processo entre a teoria presente no livro, eventos e seu cotidiano, abre-se “novas portas” em seu desenvolvimento intelectual. Isto está em consonância com a seguinte habilidade de acordo com a BNCC (2017):

“Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos” (EM13CHS102, BNCC, 2017).

Elas são de certa forma complementares – abrem amplo espaço ao diálogo transdisciplinar e faculta ao docente a possibilidade de encontro com diversas formas de textos – percebe-se, é algo a ser utilizado em quaisquer tempos históricos, com quaisquer formas de literatura. Traçando um paralelo pessoal, sou contumaz do uso da Epopeia de Gilgamesh e a Ilíada para compreensão de aspectos fundamentais no mundo antigo – a relação entre oralidade, memória e história, a sacralidade da guerra, a busca por imortalidade e a jornada do herói como pontos de contato entre o mito e a história, a relação entre deuses e homens como fundamentos éticos da vida social, nas sociedades sumerianas, acadianas e helenas, respectivamente. Nosso foco é o ensino de história, todavia, nosso

objeto é um texto literário clássico – assim, ambas disciplinas, em nossa prática, estão associadas. É inevitável que além das questões relacionadas a história, também se possa discutir características literárias e textuais da obra escolhida.

Rildo Cosson (2014) defende que o ensino da literatura deve priorizar a experiência estética e a fruição do texto literário. O objetivo principal não é apenas analisar aspectos gramaticais ou históricos, mas sim permitir que o aluno se envolva emocional e intelectualmente com a obra. Isso implica em selecionar obras que dialoguem com os interesses e a realidade dos alunos – trabalhar os Textos de Gilgamesh e Ilíada, é por exemplo, ter elementos para se discutir a formação da religião cristã, os diferentes valores associados à guerra, morte, coragem, virtude – no passado e no presente. Além de textos clássicos, ambos possuem diversos elementos ressignificados na cultura contemporânea.

Buscar formas de colocar em prática é o grande desafio – em um mundo de múltiplas telas, conexões digitais e vídeos em velocidade acelerada, é hercúleo, diariamente buscar algo fora do convencional para galgar atenção dos alunos, especialmente em suas juventudes. Dessa forma, como estava mencionando, a aula precisa se construir. Ela emerge da interação, ocorrendo no espaço de conexão entre os presentes. A aula não é simplesmente transmitida, mas sim elaborada em conjunto pelo professor e pelos participantes. Fundamentalmente, a aula deve ser um ponto de encontro.

Cosson (2014) propõe uma sequência didática básica para o trabalho com o letramento literário, que geralmente envolve as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Isso é fundamental para nos servir de apoio dentro do nosso processo de ensino de história, especialmente por tratar, em nosso caso, de um texto com uma construção gramatical bastante distinta do habitual. Essa sequência visa preparar o aluno para a leitura, fornecer um contexto inicial, guiar a leitura de forma aprofundada e estimular a construção de sentidos após a leitura. O resultado, para o autor, é a criação de uma comunidade de leitores que passam a compartilhar valores e signos sociais. Numa disciplina eletiva, que foi a qual montei nossa atividade final, o tempo tornou-se grande limitador – aulas apenas semanais e que duraram apenas 03 meses, impedindo uma prática continuada.

Uma forma possível, que, se por um lado requer criatividade, atenção e cooperação entre docentes e discentes, por outro, tem custo muito baixo e encaixa-se em escolas com dificuldades estruturais e com poucos recursos, como a minha, é a “Aula-oficina”. é concebida por Isabel Barca (2004) como uma poderosa estratégia para converter

a sala de aula em um ambiente de exploração, discussão e produção colaborativa do saber histórico, o que estimula um aprendizado mais significativo e envolvente para os estudantes. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e se torna um participante ativo na edificação do seu próprio entendimento histórico. As aulas devem ser dinâmicas, incorporando variadas atividades que representem desafios intelectuais para os alunos.

A metodologia enfatiza o contato direto dos estudantes com diversas modalidades de fontes – como documentos, imagens e objetos – visando o desenvolvimento de suas habilidades de análise e interpretação. O importante é que essas fontes tenham relação com o conteúdo a ser estudado e que permitam diferentes níveis de análise - em nosso caso, uso exclusivo os dois autos vicentinos já citados, impressos de acordo com a grafia original. De acordo com a autora, o professor deve orientar esse processo com perguntas, desafios e atividades que levam os alunos a identificarem e descrever o que veem ou leem, contextualizar a fonte, interpretar as mensagens e informações contidas na fonte, considerando diferentes perspectivas e comparar e confrontar diferentes fontes sobre o mesmo tema, percebendo como elas podem se complementar ou apresentar visões distintas. Tínhamos a ideia inicial de trabalhar com fontes imagéticas, mas por faltas de recursos estruturais, não foi possível.

Para Barca (2004), a avaliação transcende a aplicação de provas escritas, integrando os resultados e as reflexões dos alunos ao longo das atividades propostas. O professor assume a função de mediador do processo de aprendizagem, fomentando a investigação e a reflexão crítica por parte dos alunos, sendo também reconhecido como um produtor de conhecimento a partir de sua própria prática pedagógica. Tipicamente, a aula-oficina inicia-se com a identificação das concepções e conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão, utilizando esse ponto de partida para a construção de novos saberes. O objetivo central não reside na memorização de fatos isolados, mas sim na compreensão dos processos históricos, na análise de diferentes pontos de vista e no desenvolvimento do pensamento histórico. Barca argumenta que essa abordagem metodológica é essencial para o aprimoramento da literacia histórica e do senso crítico dos estudantes.

Em suma, uma aula-oficina configura-se como uma forma de atuação no ensino de História marcada por etapas bem definidas. O professor seleciona um conteúdo específico e relevante, em nosso caso, formações dos Estados Modernos associado a

expansão do capitalismo, tendo como objeto principal o caso lusitano. Dando início à aula com questionamentos aos alunos sobre seus conhecimentos prévios acerca do tema. Em seguida, o professor escolhe e apresenta fontes históricas pertinentes ao conteúdo, com o propósito de que os alunos as examinem e interpretem. O aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, interagindo com as fontes e expressando suas próprias interpretações. O professor orienta o processo de aprendizagem, estimulando a reflexão e o debate entre os alunos. A avaliação leva em consideração a trajetória de aprendizado dos alunos, incluindo suas ideias iniciais, a análise das fontes e as conclusões a que chegam.

Dentro de uma sequência didática, a aula-oficina, voltada especialmente para a leitura coletiva, tem por objetivo a naturalização de um texto, que à princípio, é desafiador, possibilitando reflexões conjuntas (dúvidas, associações, meta-análises) dentro de um escalonamento processual, que, na prática, consiste em forma simultânea em letramento histórico, desenvolvimento de consciência histórica e letramento literário.

5 AUTOS VICENTINOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE UM SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO

O texto é visto como um espaço social que desafia as hierarquias da linguagem e onde nenhuma linguagem tem poder sobre outra. É um lugar de transgressão e de questionamento das normas estabelecidas. Barthes (2020) argumenta que o significado de uma narrativa não reside na intenção do autor, mas sim na leitura e na interpretação do leitor. Com a "morte do autor" como fonte única de sentido, o leitor emerge como um agente ativo na produção de significado. Nosso autor-objeto dista em quase cinco séculos – cabe a nós, leitores, continuarmos sua obra. Com nossa ideia de construir uma sequência didática junto à aulas-oficinas, pretendemos construir alguns novos significados ao texto vicentino – repaginando linguagem, personagens e enredos.

O uso de diversas linguagens na sala de aula assume um papel crucial, especialmente quando consideramos sua profunda relevância na construção das subjetividades, identidades e representações sociais. A vivência com os discursos difundidos no ambiente escolar molda a percepção que os indivíduos têm de si mesmos e do mundo. No entanto, é imperativo reconhecer que a linguagem e as narrativas não são neutras. Elas também podem, lamentavelmente, difundir discursos preconceituosos, estereotipados ou folclóricos, perpetuando visões simplistas e muitas vezes distorcidas sobre grupos sociais ou culturas. Não raramente, a sala de aula torna-se espaço de exteriorização de preconceitos e discursos que semeiam a violência. Como um elemento intrínseco à cultura, a narrativa, em suas múltiplas formas (seja oral, escrita, visual ou performática), detém um poder significativo. Ela pode ser uma ferramenta para promover a reflexão sobre as diversas culturas, valores e perspectivas presentes na sociedade.

Portanto, a sala de aula, como um microcosmo da sociedade, deve ser um espaço onde a escolha e o tratamento das linguagens sejam feitos com intencionalidade e responsabilidade. A ausência ou a má representação de certas narrativas pode silenciar, ofuscar diferentes identidades, marginalizando experiências e vozes que deveriam ser valorizadas e reconhecidas. É fundamental que educadores e alunos se tornem agentes críticos na análise e produção de narrativas, buscando desconstruir preconceitos e desnaturalizar algumas formas de desigualdades.

5.1 O Planejamento

A disciplina eletiva consiste em um encontro semanal, unindo duas aulas de 50 minutos – cada escola tem liberdade em como ajustá-la dentro dos seus horários. Na minha, Polivalente Modelo, optou-se pelo seguinte formato – aulas para o primeiro ano do ensino médio nos dois primeiros tempos, de terça a sexta, variando as temáticas por área do conhecimento. Já para o segundo ano do ensino médio, terceiras e quartas aulas, também de terça à sexta-feira. No meu caso, os encontros eram às quintas-feiras. Uma dificuldade percebemos logo de início – apesar de 36 alunos matriculados, a assiduidade era baixa. Raros foram os encontros que alcançamos 20 alunos presentes. Na prática, na mentalidade estudantil, uma disciplina que não tinha prova, por mais que tivesse nota, não tem a mesma importância.

A disciplina estava prevista para ocorrer entre agosto e final de novembro de 2024, o que totalizaria 16 encontros. Logo, planejamento de longo prazo – não teria maiores dificuldades em trabalhar de forma parcimoniosa todos os passos planejados – introdução ao contexto histórico, reflexão sobre os conceitos de *Estado*, *Capitalismo*, *Monarquia*, *Burguesia*, *Nobreza*, *Religiosidade*, *Tempos Históricos*, *Fontes*, *Documentos e Império*. Entretanto, na prática, a quantidade de encontros foi bem menor – feriados, Semana Cultural, Semana de Africanidade, antecipação da semana de provas bimestrais e faltas minhas por motivos particulares – reduziram o número de encontros para dez, o que impactou diretamente a construção do produto final, pois no planejamento inicial, a produção textual discente (releitura das obras), deveria ser produzida em sala, de forma conjunta, através de 02 (dois) encontros de 90 minutos cada. A ideia inicial era o compartilhamento dos textos produzidos e a leitura conjunta em sala, também.

Na prática, tivemos produção textual domiciliar de caráter individual com apenas uma semana de prazo para entrega, devido o estrangulamento do calendário. Além disso, tivemos a necessidade de “recortar” o Auto da Lusitânia, devido a sua extensão. Quanto ao Auto da Alma foi possível fazer a leitura conjunta de forma integral.

5.2 Desenvolvimento das Leituras coletivas

As tardes na sala de aula ganharam contornos alegóricos e reflexivos em nossos encontros dedicado a Gil Vicente, unindo as lentes da História e da Literatura através de

duas de suas emblemáticas obras: o "Auto da Alma" e o "Auto da Lusitânia". A proposta do sequenciamento didático visava não apenas a leitura e a análise, mas a imersão nos universos simbólicos e nos contextos históricos que permeiam esses autos. Junte-se a isso, a importância da leitura coletiva, alternando entre os alunos, a participação, inclusive como forma de avaliação. A frequência ao longo das aulas, nunca foi completa. Por isso adaptamos – montamos dez duplas-base. Ao longo dos encontros foi feito ajustes – ou mudanças do par ou mesmo a criação de dois trios. As leituras eram alternadas – inicialmente, busquei deixá-los à vontade. Uma das dificuldades comuns ao trabalho do professor, é estabelecer elo de confiança. A medida que as aulas avançavam fui chamando à participação aqueles alunos que não se manifestavam. Aqui um adendo, para mim, muito especial. Um(a) aluno(a) da turma, laudado(a), apresentando déficits cognitivos, tinha o costume de pedir para não participar das aulas. Quando iniciamos as leituras conjuntas, não apenas começou a estar presente, como em todas as aulas pedia para participar. Apesar da dificuldade de interpretar, tinha boa capacidade de leitura – ao fim, conseguiu participar das reflexões em grupo, sentindo-se à vontade para expressar suas percepções.

Para o "Auto da Alma", focamos nos diálogos entre a Alma e seus diversos interlocutores – o Corpo, os Pecados, os Anjos e o Diabo. Para o "Auto da Alma", exploramos o contexto do final do século XV e início do XVI, marcado por uma forte religiosidade e pela centralidade da salvação da alma no pensamento da época. Discutimos as concepções medievais sobre a vida após a morte, o papel da Igreja e as tensões entre o pecado e a redenção, buscando mostrar aos alunos, que todas essas características, são conceitos históricos, e por isso, processuais. Buscamos mostrar como esses conceitos se formaram ao longo do período medieval – usamos como referência, Marc Bloch (*A Sociedade Feudal*, 2016), Jacques Le Goff, (*A Civilização do Ocidente Medieval*, 2018) Humberto Eco (*Idade Média – bárbaros, cristãos e muçulmanos*, 2014) e para o século XVI, Antônio Manuel Hespanha (*Caleidoscópio do Antigo Regime*, 2012).

Já no *Auto da Lusitânia*, compreendemos como a Lusitânia personificada se torna um símbolo da nação, celebrando suas conquistas e ambições. A História, aqui, serviu para perceber a exaltação patriótica e a visão idealizada de Portugal presentes no auto. Analisamos o fervor nacionalista, a glorificação dos Descobrimentos e a construção de uma identidade portuguesa em ascensão - a leitura se concentrou nos momentos de celebração da nação, nos discursos laudatórios e nas representações dos feitos marítimos. Tivemos

como referências Max Weber (*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, 2013), Charles Boxer (*O Império Marítimo Português*, 2002, *A Igreja e a Expansão Ibérica*, 2013).

5.3 Orientações e Elaboração da Atividade

Paralelamente à interpretação, promovemos um diálogo entre os dois autos e seus respectivos contextos históricos. Questionamos como a visão de mundo religiosa do final da Idade Média se manifesta na alegoria da Alma, em contraste com o otimismo e a exaltação nacional presentes na figura da Lusitânia, um reflexo do período das grandes descobertas. Discutimos as diferentes formas de representação – a jornada individual da Alma versus a personificação coletiva da nação – e como ambas revelam aspectos cruciais da sociedade portuguesa em momentos distintos. Tomando a ideia de Barthes (2020), a leitura do texto não é um ato passivo de decodificação, mas sim uma prática de colaboração, onde o leitor se torna um produtor de sentido ao percorrer as múltiplas camadas e referências textuais. A linguagem do texto, suas associações, seus desvios e suas múltiplas camadas contribuem para a produção de sentido. As aulas sobre o "Auto da Alma" e o "Auto da Lusitânia" proporcionaram uma imersão no universo de Gil Vicente, conectando a riqueza simbólica de sua literatura com os contextos históricos que a moldaram.

Dedicamos também um tempo à análise da linguagem vicentina em ambos os autos. No "Auto da Alma", exploramos o uso da alegoria como recurso central para transmitir conceitos teológicos e morais. A exploração das alegorias, a análise da linguagem, a construção dos personagens-tipo e a experimentação através da escrita, tinham por objetivo, permitir que os alunos compreendessem como o teatro vicentino não apenas divertia, mas também refletia e comentava as preocupações espirituais e as aspirações nacionais de sua época. Assim, podemos mostrar, na prática, como um texto literário pode ser analisado como fonte histórica por historiadores.

Investigamos como as personagens abstratas ganham vida através da linguagem e da ação dramática. Já no "Auto da Lusitânia", analisamos o tom laudatório, o uso de referências históricas e geográficas e a construção de uma linguagem que celebra a grandeza de Portugal. Acreditamos que a justaposição dessas duas obras tão distintas, mas igualmente representativas, ofereceu uma visão mais completa e matizada de Gil Vicente e de sua capacidade de dialogar com as questões cruciais de seu tempo. Adaptei o

planejamento para um total de 10 aulas, mantendo uma racionalidade (cronologia) e a integração entre História e Literatura ao estudar os autos de Gil Vicente.

Explicamos os objetivos fundamentais da nossa disciplina – reconhecer de forma práticas os usos que um texto literário possui como instrumento didático em uma aula de história (prática de ensino-aprendizagem) , analisar como as características desse texto podem ser usadas como fonte histórica (trabalho historiográfico de forma prática), entender como a prática de leitura é das formas de conhecimento e autorreconhecimento no mundo (letramento histórico e literário) e produzir uma releitura de um texto clássico (produção de subjetividade e aplicação prática de conceitos).

5.4 Critérios de Avaliação

Os critérios precisavam ser simples, objetivos e facilmente executáveis:

- 1.Frequência nas aulas (3,0) pontos
- 2.Produção textual (4,0) pontos
- 3.Atividades de Pesquisa (1,5) pontos
4. Participação na leitura coletiva (1,5) pontos.

5.5 Descrição da Disciplina Eletiva

A seguir, apresentamos os momentos que pontuaram a realização da sequência didática.

Aula 01: A História como ciências e suas relações com o tempo

Nesta aula, de caráter introdutório, buscamos sobretudo três coisas distintas – a primeira e fundamental, recolher informações sobre as expectativas dos alunos e sua relação com a História e a Literatura. A partir disso, iniciamos a teoria. Explicando fundamentos do pensamento científico e como o trabalho do historiador pode se encaixar nisso. Mostramos que o tempo é objeto essencial do trabalho historiográfico, independente do contexto analisado. Entender que o tempo não é fixo, que é uma construção social e que há variedades de tempos, torna o conhecimento histórico mais perceptível em nossa realidade, pois ele passa a ser entendido como processual. Aqui, apesar de serem alunos do segundo ano do ensino médio, percebemos que a deficiência teórica era muito grande e atingia a

quase todas. Tanto essa parte da teoria historiográfica como o próprio estudo sobre a obra vicentina, estão previstas no currículo escolar do ano anterior. Ao fim os alunos realizaram uma atividade, individual, de pesquisa, com uso do celular (internet) sobre, colocando no caderno pessoal a resposta de cada um:

O que são fontes históricas? Deem exemplos de diferentes tipos de fontes (oral, escrita, material, iconográfica, audiovisual).

Qual a diferença entre fonte histórica e documento histórico? Eles são a mesma coisa?

Por que é importante analisar criticamente as fontes e documentos históricos? O que pode acontecer se não fizermos isso?

Quais as formas de manifestação de tempo podemos encontrar na nossa vida pessoal?

Apesar disso, quase tudo foi novidade para quase todos. Houve pouca participação no momento de compartilhar as respostas. Além das inseguranças tão comuns, imagino que a ausência de relação entre mim e a turma foi ponto decisivo.

Aula 02: Portugal no século XVI e o contexto do teatro.

Começamos com uma imersão no Portugal do século XVI: o auge da Expansão Marítima, a vida na Corte, a influência da Igreja e da Inquisição. Em seguida, fizemos uma introdução ao teatro medieval e suas influências, retomando alguns aspectos do mundo grego clássico, inclusive sobre a mitologia como símbolo e representação de valores sociais. Buscamos situar o surgimento do teatro português como ferramenta de moralização e crítica social. Já percebemos nesse encontro, uma maior disposição dos alunos, pois conseguimos associar mitologia grega com elementos da cultura contemporânea e com cristianismo na atualidade.

Aula 03: A Importância da Leitura, Seus Desafios e a Língua (portuguesa) como Fonte Histórica

Aqui iniciamos a separação da turma em dupla – apesar de termos 36 alunos matriculados, a frequência discente, raramente ultrapassava de 20 ao todo. Buscamos montar 10 duplas – fizemos uma pequena atividade de pesquisa, usando celular, sobre fontes e documentação histórica. A partir disso, trouxe a ideia de que a língua pode ser lida como fonte – que um texto literário é sempre maior que a pretensão do seu autor, que ele dialoga com seu contexto a partir da sociedade na qual está inserido. Expliquei para eles que faríamos aulas-oficinas que culminariam com uma produção textual individual, através de uma releitura

livre e criativa que cada um pudesse ter dos dois autos que começaríamos a ler em sala, conjuntamente.

Aula 04: "Auto da Alma" – Início da Leitura e Alegoria Espiritual

Uma vez estabelecida as duplas, até como forma que não ser preciso tantas cópias de cada texto, iniciamos a análise do "Auto da Alma" explorando as tentações da Alma e os pecados capitais que a assediam. A partir de Durkheim, Mircea Eliade e Joseph Campbell, discutimos como a religiosidade pode ser pensada na longa duração a partir de elementos comuns a povos que não possuíram nenhuma forma de contato entre si ou que viveram tempos históricos distintos. Debatesmos a moralidade da época e a visão da Igreja sobre o pecado e de que maneiras ainda podemos perceber a influência da Igreja em nossas vidas cotidianas.

Aula 05: "Auto da Alma" - Pecados, Tentações e Salvação

Esta aula serviu de ponte entre os dois autos. Abordamos a ideia de "Lusitânia" e a formação da identidade nacional portuguesa no século XVI. Como sou professor de sociologia, também, nas escolas que trabalho, acabei puxando a discussão para compreensão do que é o Estado tendo como base o professor Manuel Hespanha. Sempre buscávamos alternar as duplas que faziam a leitura do texto, embora, maior parte pedisse para não fazê-lo. Aqui a novidade anteriormente citada – aluna(o) que sequer participava das aulas por ser laudada(o), pediu para ler, discutir e seguiu assim a cada aula posterior. Em seguida, fizemos uma introdução ao "Auto da Lusitânia", com a leitura das cenas iniciais e a identificação dos personagens que representam nações e tipos sociais. Concluímos a primeira parte da obra, abordando o papel da fé, da penitência e o desfecho da salvação e como essa ideia de salvação é percebida na vivência rotineira dos alunos. Aqui, usei essa parte como pretexto para trazer uma reflexão sobre a Ilíada e alguns elementos gregos, a partir da visão do professor André Malta e seu belíssimo texto *Selvagem e Perdição*. O mundo grego me é bastante caro, e através da Ilíada e Odisseia, tive minhas primeiras e prazerosas experiências unindo história e literatura, em anos anteriores e em outras escolas. A paixão acabou falando alto!

Aula 06: "Auto da Lusitânia" – A Nação e sua Identidade e A Galeria de Vícios e a Crítica Social

O foco se deu a partir da análise aprofundada da crítica social presente no "Auto da Lusitânia". Identificamos e discutimos os personagens alegóricos que representam os vícios e costumes da sociedade portuguesa da época, como a corrupção, a vaidade e a ignorância, especialmente a partir do diálogo entre “Todo Mundo” e “Ninguém”. Explicitando as principais características dos autos vicentinos, debatemos o conflito entre o mundo ideal para o autor e o mundo real à época. Utilizei também o conceito de Império Ultramarino do Charles Boxer e sua visão sobre o papel da ICAR no mundo colonial português.

Aula 07: Teoria – Capitalismo e Expansão Comercial/O Desencantamento da Natureza na visão de Weber x Religiosidade Medieval

Aqui, talvez, a aula mais factual entre todas. Tivemos que encurtar a leitura do auto, focando especialmente em sua segunda parte – explicando aos alunos sobre o surgimento do capitalismo e da burguesia, os processos de expulsão mouras e a formação de Portugal, a ideia de desencantamento do mundo e início da construção do “eu”, de acordo com Weber, a perda de poder e influência da Igreja Romana e as tensões sociais na sociedade lusitana dos séculos XV e XVI. O diálogo entre “Todo Mundo” e “Ninguém” deixa muito explícita sua crítica aos novos valores, ao apego ao poder e dinheiro, a perda dos sentidos espirituais da vida humana. Além de refletir sobre a atualidade do texto, buscamos desenvolver um olhar sobre o tensionamento entre os novos valores burgueses versus os antigos valores medievais e como eles se processaram na longa duração.

Aula 08: "Auto da Lusitânia" – Humor, Sátira e Linguagem Vicentina

Exploramos as ferramentas estilísticas de Gil Vicente no "Auto da Lusitânia": o uso do diálogo, o humor vicentino, a ironia e a sátira. Analisamos como esses recursos são utilizados para criticar e entreter, especialmente em uma comparação com o mundo religioso medieval da baixa idade média, principalmente, onde o riso, a sátira e o humor, eram vistos como perdição. Fizemos uma pequena explanação oral comparativa entre o estilo de Vicente, seus enredos e personagens-tipo e a obra O Nome da Rosa, de Umberto Eco, cujo enredo de mistério tem como “pano de fundo” a crítica ao humor de origem grega. Buscamos refletir sobre uma aparente contradição de Vicente, com os alunos, com objetivo de mostrar um dos nossos principais argumentos – o texto e o autor, são em grande

medida, frutos de seus contextos. A contradição reside no fato do autor inspirar-se profundamente na espiritualidade medieval e ter a Igreja como salvaguarda da humanidade. Mas esse mesmo autor, faz suas críticas e deixa seu texto moralizante, através de um teatro de clara inspiração grega, usando de sátiras e críticas ferinas, estilo justamente condenado pela Igreja Medieval. Os estudantes tiveram como atividade encerramento, apontar quais elementos presentes no texto, eles identificavam como presentes em nosso cotidiano.

Aula 09: Preparação para a Produção Textual Discente

Nesta aula, orientamos a produção textual final. Apresentaremos duas opções principais: produção em dupla, conforme fora feito as leituras, ou individuais. A turma votou pela segunda opção. Relembramos alguns aspectos trabalhados em sala, inclusive teóricos, pois já se passavam quase 03 meses do início da Eletiva. Foi pedido que produzissem um texto escrito, de estilo livre, que não ultrapassasse duas páginas escritas, buscando criar uma releitura de qualquer um dos dois autos. A escolha ficou ao critério do gosto de cada um. A atividade valeu a nota de aprovação na disciplina, juntamente com avaliação sobre a participação discente nas aulas. Desde o início da disciplina, os alunos tinham ciência que toda nossa experiência também fazia parte do meu trabalho de pesquisa. Nesse momento, voltamos a enfatizar esse aspecto.

Aula 10: Recebimento das produções textuais e Conclusão

A última aula foi um fechamento – os alunos tiveram duas semanas para a produção textual em domicílio. O último mês de aula, na verdade, representou uma quebra na sequência de nossos encontros. Tivemos apresentações culturais que envolveram todas as turmas da escola – desfiles de Halloween e logo após a Semana de Africanidades. Ambas valiam notas. Esse período escolar a frequência escolar volta a crescer, especialmente entre alunos que estão em situação de déficit de rendimento, mas que não podem correr risco de perderem benefícios sociais. O resultado prático – 03 semanas sem aulas efetivas da disciplina eletiva, mudança no prazo para a conclusão dos trabalhos e o repentino aparecimento daqueles alunos infrequentes, que ao não participarem do processo, estavam “por fora” da atividade prevista, embora precisassem ter nota avaliativa. Como veremos, o resultado de tudo isso, foi o surgimento de algumas produções textuais que não estavam bem conectadas com os objetivos da disciplina.

5.6 Uma releitura prática dos autos vicentinos em uma turma de Segundo Ano do Ensino médio

Todo texto historiográfico produzido é carregado de sentidos pessoais, o que ele não pode se tornar, é algo meramente passional – mas inevitavelmente cada um imprime suas impressões e conclusões. Como enredo, o texto historiográfico é um conjunto de conclusões sobre eventos relacionados, na curta ou longa duração. Pensar o texto como fonte dentro de uma sala de aula, é permitir reflexões que saiam do comum – é permitir ao aluno experienciar, mesmo que pequena parte, o raciocínio crítico que o historiador profissional precisa ter. É desenvolver num ambiente coletivo, possibilidades como saber pela práxis, conceitos como anacronismo, tempo histórico, documento/monumento, memória, entre outros.

Pensando que as narrativas, sejam históricas, literárias ou outras, constroem ou moldam uma representação acerca da realidade, devemos observar os mecanismos de funcionamento da comunicação, do pensamento, das variadas práticas socioculturais, de linguagens, das relações de poder, das visões de mundo, dos sentimentos e das memórias. Segundo Pesavento (2006), “o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através dos fatos criados pela ficção”. Assim, podemos considerar que história e literatura convergem no sentido de construir uma identidade individual ou coletiva. Pensar a Literatura como uma possibilidade interpretativa do mundo passa especialmente por compreender bem sua dimensão artística. Para Moisés (1970):

(...) Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada duma séria “missão”, ela colabora para o desvendamento daquilo que o homem, conscientemente ou não, persegue durante toda a existência. E, portanto, se a vida de cada um corresponde a um esforço contínuo de conhecimento, superação e libertação, à Literatura cabe um lugar à parte, enquanto ficção expressa por palavras de conteúdo multivocal. (MOISÉS, 1970, p. 28)

A produção de textos autorais por parte dos discentes, a partir de um texto literário clássico, levando em consideração a imaginação, criação e práticas de vida individuais, torna necessário que voltemos à Ricoeur (2007), onde ele explora a complexidade da linguagem e do processo de interpretação. Ricoeur argumenta que a linguagem se realiza plenamente no discurso, que é mais do que um sistema de signos abstratos. O discurso envolve um evento (o ato de falar ou escrever) e um sentido (o que é dito). O alunato, em nossa sequência didática, foi leitor/autor e autor/leitor. O pensador francês enfatiza a importância do contexto, do falante/escritor e do ouvinte/leitor na

constituição do significado – esses significados, perceberemos ao analisar os textos produzidos em sala. Ricoeur argumenta que o discurso, especialmente em textos literários, possui um "excesso" de significado que vai além da intenção consciente do autor e das significações literais das palavras. Esse excesso emerge da interação entre as palavras, as metáforas, os símbolos e o contexto cultural, abrindo espaço para múltiplas interpretações possíveis.

Nesse sentido, nos socorremos de Martín-Barbero (2014 e 2022) – e sua análise dos meios de comunicação para os processos culturais através dos quais os significados são construídos e negociados. As mediações são os espaços e as práticas sociais onde a cultura se manifesta e influencia a recepção e o uso dos meios. Isso inclui a família, a escola, o grupo de amigos, as tradições, os valores e as identidades culturais. A cultura não é apenas um pano de fundo, mas um elemento ativo que molda a forma como os jovens se apropriam das mensagens midiáticas. Seus repertórios culturais, suas experiências de vida e suas identidades influenciam o que eles buscam nos meios, como interpretam as mensagens e como as integram em suas vidas. Martín-Barbero se opõe a visões que atribuem um poder absoluto e automático aos meios comunicacionais sobre os jovens. Ele enfatiza que os jovens não são meros receptores passivos, mas agentes ativos que selecionam, interpretam e ressignificam o conteúdo midiático de acordo com seus próprios códigos culturais e necessidades. No contexto do hipertexto e das novas tecnologias digitais, essa perspectiva se torna ainda mais relevante. Os jovens navegam por um cenário midiático complexo e plural, onde diferentes culturas se encontram e se misturam. As mediações culturais ajudam a entender como eles negociam essas novas formas de interação e como constroem suas identidades nesse ambiente digital.

O que perceberemos a partir de agora, com a análise dos textos dos alunos, é que há uma gama variada de motivações e, chamarei de “ponto de partida” para os enredos criados. No processo de releitura dos autos, questões que vão desde a personalidade da vida familiar até os ideais e sonhos de cada um, se fizeram presentes em suas escritas. Podemos perceber como nossos cotidianos em suas diversas esferas, materiais e simbólicas, acabam por materializar um processo de hibridismo cultural. Não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora o campo de força das relações de poder. Por sua vez, as práticas culturais híbridas, podem ser identificadas na música, na religião, nos afetos, na linguagem, ou na literatura, por exemplo, a partir das relações entre as

instituições e as pessoas. Uma das referências teóricas sobre hibridismo cultural, Homi Bhabha, pondera que o hibridismo:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (Bhabha, 1997 apud Hall, 2003, p. 75).

É por meio da palavra que operamos sobre as coisas do mundo, ocupamos e refazemos os espaços, na criação da realidade, na construção das subjetividades, na prática educativa e construímos nossas múltiplas representações. Assim:

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. (LARROSA, 2002, p.21).

Trata-se de entender a cultura em sua dimensão não hierárquica, plural, dos diversos modos de vida em sociedade, de modo que possa ser considerada um elemento desencadeador de aprendizagens constitutivas de experiências. Como no dizer de Larrosa (2002, p. 24):

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade.

Como perceber, através da leitura dos alunos, esses aspectos? De que forma podemos identificar a relação entre o que se ensina em sala de aula e os aspectos ordinários de suas vidas? Ao final da Eletiva, recebemos ao todo 16 textos – sendo 06 sobre o Auto da Lusitânia e 10 sobre o Auto da Alma. Isso não nos surpreendeu tendo em vista que o primeiro, como dissemos, ficou para a parte final da disciplina e teve seu tempo de leitura e análise reduzidos. Além disso, foi perceptível como seu enredo foi mais desafiador aos alunos, seja por ter “histórias dentro da história”, misturar personagens reais e mitológicos e por possuir enredo mais elaborado. Tudo isso, naturalmente, gerou maiores desafios interpretativos e menor interesse entre aqueles alunos que naturalmente não demonstravam possuir tanto interesse em literatura. Outra coisa que nos chamou atenção – uma das discussões centrais do referido auto, é a ideia de nacionalidade e mitificação da pátria – essa temática teve pouca aderência entre os alunos – parecia fazer menos sentido em uma realidade cujas identidades são mais fragmentadas e ao mesmo tempo mais globais. A parte

que de fato ganhou maior atenção foi o diálogo entre Berzebu, Dinato, Todo Mundo e Ninguém, seja pela sonoridade, pela atualidade da mensagem moralizante – a crítica aos vícios, seja pela possibilidade de se transportar imediatamente essas imagens ao mundo real – na dicotomia entre poderosos e desfavorecidos, a simplicidade da humildade e a soberba da arrogância. E Isto é perceptível no fato de que dos seis alunos que optaram fazer uma releitura sobre esse auto, apenas um optou por focar no aspecto mitológico, recriando personagens relacionados à mitologia grega – esse aluno, durante as aulas, já havia manifestado seu gosto por tal tema, especialmente a partir de jogos online. Outros cinco criaram textos de caráter também moralizador, substituindo os personagens e o espaço-tempo. Houve quem trocasse Todo Mundo pela figura de um empresário moderno e, Ninguém, por um pobre de periferia, adaptando a linguagem para algo extremamente coloquial

Analisemos um fragmento desse texto – percebemos a mistura entre elementos – segue-se o mesmo argumento de Vicente, mas explicitando uma cena que poria em posições antagônicas, dois sujeitos históricos, que na atualidade, bem poderiam representar a luta de classes:

“entra um rico empresário com roupas chiques procurando algo que perdeu, logo após, chega um jovem pobre, vestindo roupas simples, de cores neutras, muito diferente do empresário.

Jovem: o que você está procurando homem de Deus?

Empresário: mil coisas estou procurando, mas nada consigo achar. Mas vou continuar procurar até conseguir encontrar.

Jovem: e vai procurar até quando?

Empresário: até conseguir achar, pois sempre é bom encontrar. Quero todas as coisas que a vida tem pra dar.

Jovem: qual teu nome, bixo exibido?

Empresário: meu nome é Todo Mundo, fi duma égua! E meu tempo eu gasto sempre, sempre indo atrás de dinheiro, pois só isso me importa. Falou ele com arrogância e impaciência.

Jovem: pois eu me chamo ninguém, seu doidinho e só procuro ter consciência!”

O empresário, personifica o "Todo Mundo", Sua vida é um ciclo incessante de buscas por bens ilusórios - é a personificação do sucesso material, da ambição incessante e da busca por reconhecimento social. A sociedade o vê e o valoriza por aquilo que ele tem e faz. No entanto, sob a superfície polida de sua existência, revela-se um profundo vazio. O diálogo vicentino de "Todo Mundo" evoca a ideia de que, ao tentar ser tudo para todos e acumular em demasia, a pessoa acaba perdendo sua essência individual. O empresário, em seu

enredo, se faz pela constante necessidade de provar seu valor, uma corrida sem fim que o aprisiona em sua própria riqueza. Em contraponto, surge o jovem pobre, o "Ninguém" vicentino, mas com uma interpretação que desafia a conotação negativa. Ele não possui bens materiais significativos, não aspira à fama ou ao poder, e sua existência, aos olhos da sociedade capitalista, pode parecer insignificante. Ele encontra beleza na simplicidade, tempo para reflexão e a capacidade de ser autêntico sem as máscaras que a fortuna e a reputação exigem. O "Ninguém" de Gil Vicente aponta para a ausência de culpas e de responsabilidades que pesam sobre "Todo Mundo". O enredo poderia se desenvolver a partir de um encontro inusitado entre Empresário e o Jovem Pobre e Léo.. A interação inicial seria marcada pelo estranhamento e pela incompreensão mútua: o empresário arrogante e o jovem despreocupado. Este enredo, inspirado em Gil Vicente, não apenas divertiria, mas provocaria uma reflexão profunda sobre os valores que realmente importam em um mundo cada vez mais pautado pelo materialismo.

Ainda sobre o mesmo auto, temos outro exemplo interessante – aqui, a mistura de enredos e personagens – ressignificando a questão mitológica para adaptá-la ao mundo corporativo:

Personagens

Júpiter – CEO de uma empresa internacional
 Mercúrio – Diretor de Marketing
 Fama – Influenciadora Digital
 Ambição – Jovem empreendedor sedento por sucesso
 Dinheiro – Banqueiro Influente
 Grão Filósofo – Um professor Universitário

Cena 01 – Júpiter conversando com Mercúrio

“Júpiter: Quais são os novos relatórios? A empresa está prosperando como deveria?

Mercúrio: Senhor, as campanhas publicitárias estão indo bem, mas a concorrência é feroz.

Júpiter: pois chame a fama, precisamos imediatamente da influência dela.

Fama (sorrindo): o que posso fazer por vcs?

Mercúrio: precisamos que vc promova a nossa nova linha de produtos.

Fama: deixem comigo. Farei um vídeo viral que ngm esquecerá!

Cena 02 – (Ambição entra)

Ambição: senhor Júpiter, tenho uma proposta.

Júpiter: fale-me mais sobre isso

Ambição: é um novo app de inteligência artificial que personaliza a experiência do cliente em tempo real.

Mercúrio: parece promissor. Mas como vamos financiar?

Entra Dinheiro: senhores, ouvi falar do seu novo projeto

(...)

Os diálogos seguem até a conclusão:

Grão Filósofo: Lembrem-se – o verdadeiro progresso não é medido apenas pelo sucesso financeiro, mas pelo impacto que temos na sociedade”

Esse texto nos serve como exemplo do que foi discutido no início do capítulo – como o neoliberalismo, através de sua ideologia e linguagem, atravessa as esferas da vida

e acabam por tornar-se referências no mundo atual. Por outro lado, é no mínimo curioso que o personagem grão-filósofo seja representado por um professor e universitário, ou seja, é a antítese dessa referência. Representa a sabedoria, a sobriedade, o caminho mais longo e estável – aquilo que de fato gera impacto (valor) na sociedade. Ser professor, para esse aluno (a) é representar um caminho de resistência, uma alternativa a uma realidade que parece valorizar apenas o sucesso material. Nesse sentido, conseguimos estabelecer uma relação direta entre o ensino de história e a consciência histórica como algo que se forma através das reflexões diárias feitas em sala de aula. Há uma clara referência ao esvaziamento de sentidos sociais, ao mesmo tempo, um clamor para uma vida pautada no bem comum, uma espécie de “ética do serviço”, aonde prosperidade vai muito além de quaisquer profissões ou posições sociais.

Já tendo como referência o Auto da Alma, seguimos analisando trechos produzidos pelos alunos. O próximo, uma adaptação angustiada sobre a vida contemporânea em uma grande cidade – diz o aluno(a) através de prosa:

“ a cena se passa em uma grande metrópole moderna, cheia de contrastes e desigualdades. A Alma, personagem central, está perdida em meio à um mundo agitado, repleto de influências digitais e pressões de todo jeito. Ela busca respostas para seus dilemas existenciais enquanto enfrenta suas próprias limitações (...)

Personagens presentes no texto - alma, razão, ansiedade, prazer instantâneo, auto-cuidado e tecnologias. A história se desenlaça através do vagar da alma pelas ruas da cidade repleta de propagandas, ofertas explícitas de toda sorte de prazer, sejam carnavais ou de consumo estético e a quase todo instante a alma sendo tentada através de diálogos com a ansiedade. Não temos como saber se algum desses personagens representa uma espécie de alter-ego do aluno (a), mas nos parece claro que o texto busca enfatizar como crítica social o excesso de estímulos e os diferentes impactos psicológicos que isso traz. Vem à tona, inclusive, algo muito presente do nosso cotidiano como professor em escolas de ensino médio, sejam elas públicas ou privadas – a sensação de que os transtornos de ordem psicológica e emocional são cada vez mais comuns e constantes. E isso, evidentemente, repercute em sala – seja no ambiente, seja nas possibilidades de aprendizagem.

Dar voz aos discentes, mesmo que através de seus textos, após longo processo de leitura e reflexão, nos parece condizente com a ideia de letramento literário, especialmente quando Cosson (2014) relaciona leitura à realidade material do aluno – trago aqui, o que já dissemos na página 31 do nosso trabalho - a compreensão da literatura e a consciência histórica convergem e se fortalecem mutuamente, podendo ser vistas como

habilidades complementares. Cosson (2014) destaca que o letramento literário vai além dos muros da escola, visando desenvolver leitores que mantenham o hábito de se envolver com obras literárias por toda a vida em diálogo constante com seus diversos contextos.

Já o próximo texto, o aluno (a) fez questão de enfatizar o título – Nômade. Fazendo uma releitura do Auto da Alma, esta passa a simbolizar aquele que procura, que está sempre em busca, mesmo que não possua certeza sobre qual a sua busca. A interpretação revela uma profunda reflexão sobre a morte, a vida após a morte, a fé e a busca por consolo e esperança. Vamos fragmentos do texto:

Primeira Estrofe:

"Assim, como os nômades / precisam de repouso para / seus corpos, as almas também / precisam deixar seus / mortos, para então encontrar a santa paz vinda / do céu, que os seus espíritos / há de esmerilar."

A estrofe inicia com uma comparação entre a necessidade de repouso físico dos nômades e a necessidade das almas de "deixar seus mortos". As almas precisam se desprender das dores, mágoas e perdas (seus "mortos" simbólicos) do passado para encontrar a paz. É um convite ao desapego das aflições terrenas. As almas precisam, de fato, "deixar" os corpos mortos (a morte física) para transcender a um estado de paz celestial. "Espíritos há de esmerilar": O verbo "esmerilar" sugere um processo de lapidação, purificação ou aprimoramento. A paz vinda do céu não é apenas um estado de descanso, mas um elemento ativo que refina o espírito.

Segunda Estrofe:

"Jaz cansado de tanta / amargura na terra vai / ao paraíso se deleitar / da bondade daquele / que vive, viveu e viverá."

A expressão "cansado de tanta amargura na terra" reforça a ideia de que a vida terrena é marcada por sofrimentos e dificuldades.

Destino Pós-Morte: O sujeito busca o "paraíso" como um refúgio, um lugar de deleite e descanso da amargura. Temos também uma clara alusão a Deus, expressando a eternidade e a onipresença divina. Há uma confiança na bondade desse ser supremo. Aqui uma indicação de forte influência cristã. Já na parte final do texto, temos:

"A SUA PALAVRA É FIEL, / DURADOURA E EFICAZ, AQUELE QUE CRÊ NO FILHO DO HOMEM JAMAIS MORRERÁ. / POIS TEM TRONO E SANTO, / E AQUELE, EM TUAS VES TES EU HEI DE GLORI FICAR / E O TEU NOME SANTO, SANTO EU IREI ETERNAMENTE LOUVAR."

Esta parte é a que torna mais explícita a base religiosa do texto, com referências claras ao cristianismo. Refere-se à palavra de Deus ou de Cristo, a Bíblia, como fonte de verdade e poder. Uma alusão direta à promessa de vida eterna para os que creem em Jesus Cristo. O eu lírico expressa o desejo de "glorificar" e "eternamente louvar" o nome de Deus, mostrando devoção e adoração. Outro aspecto muito comum em salas de aulas e que as vezes gera certo tensionamento – a história como uma explicação racional sobre o passado, vai, em alguns momentos, na contramão do que se entende como verdade absoluta no meio religioso em geral. Percebe-se que o aluno faz uma adaptação não apenas da mensagem produzida no auto vicentino – mas muda-se a própria simbologia religiosa. A forma como é posta a ideia de salvação através de Jesus, é bem menos medieval e mais contemporânea – a simbologia imagética de Jesus (e não a Igreja) como Salvador, aquele que intercede diretamente e diariamente na vida do indivíduo, coaduna com uma linguagem neopentecostal.

Por último, um interessante texto, pois tem a forma de conto – aqui permito-me fazer uma ilação – o conto é conteúdo abordado exatamente no segundo ano do ensino médio – os alunos, durante o bimestre, produzem-no três vezes – uma como ensaio, outras duas valendo aqui. Por isso, imagino que o aluno(a) tenha buscado esse formato, mostrando ser capaz de associar conteúdos distintos, criando elos entre disciplinas, algo que como professor, sempre procurei realizar. O texto produzido teve título – A Jornada de Clara. Um conto ou uma narrativa curta que aborda temas como a alienação tecnológica, a busca por autoconhecimento e o reencontro com a essência interior. O enredo é uma alegoria moderna sobre o impacto da vida digital e a necessidade de reconexão com o mundo real e com o próprio eu.

Clara é apresentada como uma "jovem programadora que vivia em uma cidade dominada pela tecnologia." O mundo dela é "feito de telas, códigos e notificações incessantes." Essa descrição inicial estabelece um ambiente de sobrecarga sensorial e intelectual, típico da era digital. Apesar de sua habilidade com sistemas brilhantes, algo dentro dela estava "apagado." Seus dias eram "mecânicos," e sua mente "sobrecarregada, ansiosa por algo que nela já sabia nomear." Isso aponta para uma crise existencial, um sentimento de vazio e desconexão apesar do sucesso profissional e da constante interação com a tecnologia. A decisão de Clara de mudar de cidade ocorre em uma "noite silenciosa" enquanto ela revisava um código. O "reflexo no monitor apagado" revela não apenas cansaço, mas uma "ausência de si mesma." Este é o ponto de virada, onde ela percebe a

necessidade de "sair daquela rotina automática e buscar sua essência, aquilo que realmente a fazia viver." Ela vagueia por ruas iluminadas por "letreros de neon" até chegar a um "café escondido, onde tudo parecia parado no tempo." Lá, ela encontra uma mulher lendo um "livro antigo," algo raro na "cidade dominada por E-books." Clara, curiosa, pergunta o que a mulher procura no livro. A resposta é enigmática e profunda: "Eu não sei o que procuro. Apenas sinto que falta algo. Não consigo mais me concentrar e me conectar em mim mesma." A solução para a busca, diz ela, está em "atravessar o falso e chegar ao verdadeiro."

Depois, Clara vai a um parque que visitava com os pais, permitindo-se ficar "em silêncio, ouvindo apenas o som das folhas e o cantil dos pássaros." Este momento simboliza a reconexão com a natureza e a capacidade de apreciar a simplicidade, contrastando com o barulho incessante da cidade tecnológica. Ali, Clara faz uma "promessa: jamais deixaria de se ouvir, de olhar para dentro, mesmo em meio ao barulho de um mundo tão acelerado." Esta é a aceitação e o compromisso com sua nova forma de ser. Clara não muda de profissão, mas consegue dar novos sentidos à ela, e por consequência, à sua própria vida. A narrativa critica implicitamente a super dependência da tecnologia e como ela pode levar ao isolamento e à perda de sentido. O mais curioso, para mim, é que esse exemplo está conectado à aula que trabalhamos a visão de Weber sobre a ética do trabalho moderno totalmente interligado à racionalidade e ao desencantamento da natureza como forma de otimizar a produção e gerar processos mais eficientes. O texto parece, sutilmente, tecer uma crítica à essa visão.

5.7 Análise dos resultados

As produções textuais analisadas, frutos da Eletiva, revelaram uma variedade temática considerável, evidenciando o sucesso da proposta pedagógica. Ao final do projeto, recebemos um total de dezesseis textos, **sendo seis inspirados no "Auto da Lusitânia" e dez no "Auto da Alma"**. O que se destaca, de imediato, é que a maioria desses textos foi de autoria feminina. Essa preponderância não é um mero detalhe estatístico; ela representa um marco significativo para a construção da identidade e do saber histórico no contexto escolar.

Observamos um leque de abordagens que se estendeu desde releituras de cunho religioso, adaptadas aos cultos neopentecostais contemporâneos, até profundas críticas

sociais que desvelam as desigualdades e a luta de classes persistentes em nossa sociedade. Adicionalmente, os textos exploraram jornadas individuais, frequentemente marcadas pela angústia existencial, pela dependência tecnológica ou pelo excesso de estímulos, ruído e movimento tão característicos das grandes cidades.

A predominância de vozes femininas nas produções textuais sublinha a importância de criar espaços para a expressão e agência das estudantes. Por muito tempo, as narrativas históricas foram dominadas por perspectivas masculinas, silenciando ou sub-representando as experiências e interpretações femininas do mundo. Como argumenta Michelle Perrot (2007) em sua obra "As Mulheres ou os Silêncios da História", a ausência da voz feminina no registro histórico oficial é uma lacuna que impede uma compreensão completa do passado. Ao encorajar a autoria feminina, a proposta pedagógica não apenas valida as experiências dessas alunas, mas também contribui ativamente para a reconstrução de uma historiografia mais inclusiva e plural.

Essas produções femininas demonstram uma capacidade particular de abordar temas sociais e existenciais com uma sensibilidade aguçada, muitas vezes conectando o macro (estrutura social) ao micro (experiência individual). Isso ressoa com as discussões de Joan Scott (1992) sobre a importância do gênero como categoria de análise histórica, que revela como as experiências são construídas e interpretadas de maneiras distintas por homens e mulheres. Essa diversidade temática, especialmente em virtude das perspectivas femininas, permitiu-nos atingir nosso principal objetivo: trabalhar o conhecimento histórico de forma objetiva, mas em constante diálogo com a realidade material e subjetiva de cada estudante. Ao propor um texto clássico, oriundo de outra historicidade e com seus próprios desafios interpretativos, evitamos cair na armadilha dos processos avaliativos convencionais, que frequentemente se limitam à reprodução de informações.

A leitura, uma prática tão comum no ambiente escolar, tornou-se, nesse contexto, uma ferramenta poderosa para a reflexão sobre como nossa linguagem representa nossas mentalidades e expectativas enquanto sociedade. Em vez de apenas reproduzir informações pré-determinadas, os alunos, e em particular as alunas, foram incentivados a conectar o passado com o presente, percebendo a permanência e as transformações das questões humanas ao longo do tempo. Assim, a expressão escrita, permeada pelas vivências e percepções femininas, transcendeu seu papel instrumental, tornando-se um espelho vívido dessas vivências e percepções, um verdadeiro documento de sua identidade e do saber histórico que estão a construir.

5.8 Proposta de Sequência Didática

Disciplina: História

Nível: Ensino Médio

Tema Histórico: A ser definido de acordo com o texto literário escolhido

Texto Literário Sugerido: autores clássicos – facilita o acesso ao texto, inclusive via internet e pdf's que sejam de domínio público, além de facilitar o diálogo com a disciplina de literatura.

Adaptando à quantidade de aula disponível para execução do projeto – imaginamos a seguintes execução:

Contextualização do Texto e Período Histórico: discussão de conceitos-chaves associados às diferentes interpretações sobre o tempo. Discutir a ideia de tempo como matéria-prima ao historiador.

Apresentação do Autor e Obra: Introduza o autor e o texto aos alunos, fornecendo informações básicas que os ajudem a situar a obra no tempo e no espaço. Por exemplo, quem era o autor? Qual era o contexto em que ele vivia e produziu a obra?

Ativação de Conhecimentos Prévios: proposta de alguma pesquisa – em sala ou domiciliar sobre tema que o professor (a) considere essencial

Leitura e Análise do Texto Literário: o texto literário pode ser lido coletivamente em sala de aula, alternando entre o professor e os alunos, ou pode ser atribuído como leitura individual a depender do número de participantes.

Identificação de Elementos Históricos: orientar os alunos a identificarem no texto elementos que remetem ao período histórico em questão.

Análise da Linguagem: discutir a linguagem utilizada no texto. Fazer uma comparação com as formas de linguagem da atualidade. Buscar identificar a língua como algo vivo que possui historicidade e por isso também pode ser entendida como documento histórico.

Aprofundamento Histórico: Debater o conteúdo em si – aqui é a aula de história propriamente dita através de sua parte factual, utilizando o texto literário como indicativo

Análise Crítica: conduzir uma discussão sobre as diferenças entre a representação literária e a realidade histórica. Como ela nos ajuda a compreender o passado de uma forma diferente dos livros de história?

Produção do Conhecimento: reescrita de trechos do texto sob outra perspectiva; produção de subjetividades. Trazer o cotidiano do aluno para a sala de aula.

Socialização: promover a a apresentação dos trabalhos para a turma, ou mesmo para outras turmas, para que o conhecimento seja compartilhado e debatido. Vivenciar de modo prático que o conhecimento é sempre uma construção coletiva no qual o ponto de chegada de uns serve como ponto de partida para outros.

6 CONCLUSÃO

“Três coisas acho que fazem
 ao doido ser sandeu:
 uma ter pouco siso de seu,
 a outra, que esse que tem
 não lhe presta mal nem bem:
 e a terceira,
 que endoidece em grã maneira,
 é o favor (livre-nos Deus)
 que faz do vento cimeira,
 e do toutiço moleira,
 e das ondas faz ilhéus.
 Diz Francisco de Mairões,
 Ricardo e Boaventura,
 não me lembra em que escritura,
 nem sei em quais distinções,
 nem a cópia das razões;
 mas o latim
 creio que dizia assim:
 Nolite vanitatis debemus con lidere de
 his, qui capita sua posuerunt in
 [manibus ventorum etc.
 Quer dizer este matiz
 entre os primores que traz:
 não é sisudo o juiz
 que tem jeito no que diz
 e não acerta o que faz.”

GIL VICENTE IN: Auto e Mofina Mendes, pags 2 e 3, publicação UNAMA, 2007

Alerta Vicente, nesse pequeno trecho de outro auto, o de Mofina Mendes, que a loucura advém da vaidade e da entrega a influências voláteis e superficiais, como os ventos. Diz também que não é sensato ou sábio aquele que é eloquente, que sabe expressar-se bem, mas cujas ações não correspondem às suas palavras. É uma condenação à hipocrisia, à falta de integridade e à inconsistência entre o discurso e a prática. O resultado? – Tornar-se sandeu, ou insensato. Como sempre, moralizando. Pode um discurso satírico produzido nos seiscentos caber quase que integralmente em nosso tempo?!

História também pode ser vista como materialização da memória social e como tal, é ampla, diversa e ilimitada em suas potencialidades. Se no passado ela se restringiu a narrativas de grandes feitos e construção das jornadas dos heróis, atualmente, sua capacidade analítica é muito mais ampla – há incorporação de novos sujeitos e uma gama bastante vasta de fontes e documentos. Vimos ao longo desse trabalho que a interpretação de uma obra literária pode se transformar ao longo do tempo, à medida que novos contextos

históricos e novas perspectivas críticas emergem. O significado de um texto não é fixo, mas se constrói no diálogo entre a obra e seus leitores em diferentes momentos da história. A literatura desempenha um papel fundamental na construção da memória cultural de uma sociedade, preservando e transmitindo narrativas, valores e experiências.

Ao historiador, aproximar-se do passado é trazê-lo de forma relativamente segura – ele é peça fundamental nesse processo. Com métodos e teorias previamente selecionados, historiadores tornam-se capazes de investigar, juntar, reunir, analisar, refletir e recontar esse passado como uma possibilidade, lógica e racional porque esse passado nos deixou vestígios, materiais e imateriais. O ensino de história busca desnaturalizar esse passado, demonstrar que tudo é construção, processo histórico e por isso, a história é eivada de subjetividade. Como afirma a historiadora Lynn Hunt, “as palavras não refletem apenas a realidade social e política; [são] instrumentos de transformação da realidade” (HUNT, 2001, p. 23). Desnaturalizar o passado é demonstrar que ele não existe por si, mas é uma representação através de um conjunto factual interpretado de diferentes formas, em cada sociedade humana. Saber é “olhar e ver”, dar-se uma possibilidade consciente de interpelar e interpretar esse mundo, constituído de símbolos e signos socialmente compartilhados e aceitos. Somos memória social em transformação.

Nos tempos atuais, podemos dizer que a escola se encontra em um estado de permanente tensão – entre a prática de uma linguagem estável e as novas formas de comunicação e mediação do mundo discente. Nesse sentido, Moreira e Macedo (2002, p. 25) defendem que “o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula”. Compreendida como arte da palavra, a literatura constitui um componente da comunicação e da interação social, diversificando as práticas linguísticas e as formas de entender a realidade. O conjunto escola-sala de aula-professor-aluno, acaba por formar um mundo multicultural capaz de gerar encontros dos mais inusitados.

Assim, o historiador é, em certo sentido, um agente produtor de reflexão e transformação, usando como matéria-prima fundamental o tempo. O professor de história pode, em sala de aula, usar essa reflexão como fonte – nesse sentido, o texto literário torna-se ainda mais polissêmico, pois nos dá ainda mais elementos através de seus subtextos. Vestígios, quaisquer que sejam, não precisam ser intencionalmente deixados para análises futuras – vestígios são produtos do que podemos chamar cultura. Sociedades humanas produzem cultura – sempre, a todo instante, em todo processo. Podemos defini-la de forma

simples como algo que abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um grupo social. Somos o que somos, como indivíduos ou coletividade, porque nos tornamos herdeiros de todo conhecimento produzido e acumulado por nossos antepassados.

Como indivíduos, possuímos vivências, como sociedades, constituímos experiências. Essas experiências quando refletidas e analisadas, podemos chamá-las de experiências históricas, pois possuem características próprias em cada contexto. Interpretar o tempo é traduzi-los com ideias, imagens e palavras. E são com as palavras, que nós, os humanos, formamos, criamos, produzimos, os textos e com eles, a Literatura.

Ao longo deste estudo, aprofundamos a compreensão das inúmeras possibilidades que a literatura oferece como fonte histórica no processo de ensino-aprendizagem. Fica evidente que as obras literárias — sejam elas ficcionais, poéticas ou dramáticas — transcenderam seu valor estético e intrínseco. Em suas entrelinhas, nas nuances da narrativa e nas vozes de seus personagens, residem registros valiosíssimos de mentalidades coletivas, costumes sociais, sistemas de valores e até mesmo a reverberação de eventos históricos de épocas distintas.

A análise crítica e contextualizada dessas narrativas permite que o estudante vá muito além da simples memorização de datas e fatos isolados. É por meio dessa imersão que ele pode adentrar em uma compreensão mais profunda e reflexiva do passado, percebendo a história não como uma sequência linear e estática, mas como um processo dinâmico e multifacetado. Essa abordagem fomenta o entendimento de que o tempo histórico é construído por diferentes camadas de experiências, interpretações e sensibilidades.

Nossa proposta buscou estabelecer uma conexão lógica e intrínseca entre o ensino de história, o texto literário, a representação e o desenvolvimento da consciência histórica. Longe de ser uma relação aleatória ou meramente complementar, a literatura se revela como um recurso acessível, prático e em constante diálogo com os conteúdos mais tradicionais da disciplina. Ela oferece uma perspectiva humanizada e muitas vezes subjetiva dos eventos, permitindo que os alunos se conectem emocionalmente com o passado e compreendam como as sociedades vivenciaram e interpretaram seus próprios tempos. Ao integrar a literatura no ensino de história, abrimos caminhos para uma aprendizagem mais engajadora e significativa, capacitando os estudantes a decodificar as complexas camadas do tempo e a construir uma consciência histórica mais apurada e crítica.

Entendemos a leitura como importante por vários aspectos – um deles – ato de resistência. Ler como ato de interpretar o mundo associando-o a si mesmo. Letrar-se, historicamente e literariamente, é mais que aumentar o próprio vocabulário, é ampliar a condição de reflexão, raciocínio crítica e capacidade de associação entre diferentes modos de viver e conhecer, ou seja, ampliar a capacidade de compreensão de como os indivíduos e as sociedades se relacionam com o tempo, o passado, o presente e as expectativas para o futuro. Não é apenas saber datas e fatos, mas sim a capacidade de interpretar a experiência do tempo, atribuir sentido ao passado e usar esse entendimento para orientar a vida no presente. É a capacidade de compreender a mudança e a continuidade ao longo do tempo. (Rusen, 2015, Cosson, 2014).

Também buscamos discutir como o neoliberalismo como ideologia, circunda todos os aspectos da nossa vida social, e por isso, a Escola não está inerte a ele. O neoliberalismo não é apenas modelo econômico, mas um conjunto de práticas sociais entrelaçadas no cotidiano, ocupando praticamente todas as esferas da vida coletiva que busca naturalizar a violência, desigualdade e o esgarçamento dos signos coletivos. Essa organicidade também pode ser percebida, em parte, na escrita - o encurtamento frasal nos processos comunicativos, na objetificação dos usos das palavras, dificultando a construção de sentidos simbólicos entre sujeitos. Se o ensino de história possui como um de seus imperativos éticos a busca contínua da capacidade de reflexão sobre as contradições sociais, relações de poder, desnaturalização das ideologias dominantes, entre outras coisas, o neoliberalismo como estrutura social, torna-se mais um muro a ser superado. A prática docente, mesmo que limitada por questões alheias ao professor, precisa ser entendida, também como forma de resistência, fazendo da sala de aula, espaço de liberdade, criticidade e emancipação de sujeitos.

A inserção da literatura na sala de aula de história, portanto, não se configura como um mero apêndice didático, mas como uma ferramenta pedagógica criativa, factível e acessível. Ela estimula o pensamento crítico, a interpretação de fontes diversas e a capacidade de contextualização, habilidades essenciais para o letramento histórico e literário. Ao conectar o rigor da pesquisa histórica à sensibilidade da arte literária, abre-se um leque de oportunidades para que o aprendizado da história se torne mais significativo, engajador, contestador e, acima de tudo, humano. A literatura, nesse sentido, não é apenas uma representação do tempo, do espaço e de sujeitos, mas uma clara possibilidade para o

entendimento da complexidade da experiência humana ao longo de diversos processos históricos, inclusive buscando compreender suas rupturas e continuidades.

Ler Vicente é ter mais ferramentas no desafio de compreender a formação do Brasil português – seja na língua, nas instituições, nos ideais frustrados e na religiosidade católica. Para além da longa lista de dramaturgos dos diversos matizes que poderíamos citar, temos consagrados autores brasileiros influenciados por ele - nomes como os brasileiros Antônio José da Silva, o Judeu, Qorpo Santo, Martins Pena, João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, Dias Gomes, do galego de Alfonso Castelao e do português Luís Sttau Monteiro, entre tantos outros, podem, creio, serem incluídos no rol dos dramaturgos que, direta ou indiretamente inspiraram-se em Vicente.

E Vicente representa para mim uma experiência pessoal prazerosa que aos poucos foi se tornando uma forte possibilidade no processo de ensino-aprendizagem, a partir de minhas experiências profissionais. Ensinar história é por muitas vezes processo espinhoso e ingrato, especialmente diante tamanha variedade de subjetividades, vivências pessoais, expectativas e desejos em relação à disciplina, presentes no universo de sala de aula. Por isso, não devemos renunciar às possibilidades não convencionais e poéticas que o ensino nos possibilita, especialmente com os processos de mudanças que têm sido implementados pela nova BNCC, focando no desenvolvimento de habilidades e interdisciplinaridade.

Todo texto historiográfico produzido é carregado de sentidos pessoais, o que ele não pode se tornar, é algo passional – mas inevitavelmente cada um imprime suas impressões e conclusões. Como enredo, o texto historiográfico é um conjunto de conclusões sobre eventos relacionados, na curta ou longa duração. Só existe história de muitos tempos ao mesmo tempo – tempos curtos, médios e longos. Ela é a tecitura de uma pluralidade de fatos e eventos, compostos de uma espécie de simultaneidade de tempos. Cabe ao historiador perceber através de uma metodologia bem determinada o conjunto de ritmos da realidade que se processam, se influenciam e estabelecem hierarquias como resultado do entendimento de cada sociedade sobre si mesma.

O discurso, em sua essência, está intrinsecamente ligado à ordem da história. Cada texto, como um artefato cultural, possui uma historicidade inerente, funcionando como um "flagrante histórico" que captura e reflete as condições de sua produção e recepção. Essa relação dinâmica estabelece uma interação imediata e complexa entre o autor, o texto e o leitor, onde os significados são construídos e negociados.

Dialogando com a perspectiva de Paul Ricoeur (2007) em sua obra "Teoria da Interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação", compreendemos que o significado de um texto não é estático. Ele pode evoluir e se reconfigurar com o tempo, variando significativamente entre diferentes leitores e seus respectivos contextos históricos. Para Ricoeur, o texto não é uma entidade autocontida e hermética; ao contrário, ele possui uma notável capacidade de "abrir um mundo". Isso significa que o discurso tem o poder de projetar novas possibilidades de ser, de agir e de transformar nossa compreensão da realidade, desafiando percepções preexistentes e expandindo horizontes cognitivos.

Nesse sentido, as representações emergem como operações tanto mentais quanto históricas. Elas são os mecanismos pelos quais sujeitos individuais e coletividades atribuem sentido ao mundo, interpenetrando as vidas e as escolhas dos indivíduos, mesmo que de forma inconsciente. Sem essas representações, os fenômenos e experiências em si seriam desprovidos de significado.

Compreendendo essa intersecção, esta pesquisa se dedicou a investigar a relação intrínseca entre o saber histórico e o texto literário. Através de um diálogo incessante entre essas duas áreas do conhecimento, buscamos identificar uma ponte concreta entre o processo de desenvolvimento da consciência histórica e o letramento literário. Ao engajar-se com a literatura como fonte primária de representações históricas, o leitor não apenas aprimora sua capacidade de interpretar textos, mas também aprofunda sua compreensão sobre como o passado é construído, narrado e ressignificado ao longo do tempo.

Devemos lembrar que estamos tratando de um autor clássico, tido como pioneiro na literatura em língua portuguesa (SPINA, 2007). Buscamos esmiuçar os autos supracitados para demonstrar que mesmo num pequeno universo de duas peças, seu texto é riquíssima fonte historiográfica. Ele foi o dramaturgo mais destacado da transição da Idade Média à Moderna, em Portugal, embora escrevendo para a corte. É considerado criador do teatro português: muita coisa que se produziu em Portugal dentro desse gênero remete ao teatro vicentino.

Gil Vicente foi um autor que além das peças em português escreveu em castelhano. Por isso o entendemos como uma alma híbrida, rica fonte interpretativa, tradutor do seu tempo. O que desejamos com esse trabalho foi aproveitar a diversidade de características do autor para desenvolvermos subsídios que nos fornecesse condições de entender essa grande teia que é o século XVI – suas permanências, historicidades,

contradições, inovações e riquezas culturais. E ao longo da pesquisa percebi que o Brasil não é citado diretamente em sua obra – afinal, sua morte acontece quando ainda Portugal está por criar um estilo de governança própria na sua maior colônia.

Entretanto, os diversos elementos simbólicos de seus personagens permearam nossa cultura até os dias de hoje. Inevitável reconhecer seu estilo em elementos culturais nordestinos, desde um Gregório de Matos até Ariano Suassuna. Não seriam Chicó e João Grilo personagens-tipo na literatura contemporânea? A sátira e a ironia não se fazem presentes por quase toda obra de Suassuna? Sua *Compadecida* não está em forma de *Auto*?

O sagrado e o profano, no teatro vicentino, ocupam o mesmo espaço cênico, como é comum à literatura medieval, num jogo de cenas que se justapõem, mas não dialogam – essa talvez seja a síntese de sua dualidade. As cenas não dialogam entre si não porque ele não pudesse fazer assim, mas porque não queria que fosse assim. Óleo e água não se misturam da mesma forma que a vida humana e espiritual existem simultaneamente, mas são de realidades distintas. Entendemos Vicente como um pioneiro, e base para escritores da estirpe de Camões, Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos, por exemplo, inaugurando um novo modelo literário. Já para a disciplina de História, alguém que foi capaz de interpretar em boa medida, ao seu tempo e a sociedade na qual pertencia. Vicente é um objeto inacabado, pois muito ainda tem a ser analisado, discutido, refletido – sua vasta obra torna o trabalho do historiador algo quase infinito, ou improvável. Precisamos recortá-la.

Sobre sua influência na literatura brasileira, não pudemos abordá-la com profundidade, não era nosso foco. Entender o quanto, por exemplo, um Gregório de Matos, autor fundamental na América Portuguesa, teve em Vicente sua maior fonte inspirativa. Não apenas ele, chegamos inicialmente pensar como objeto uma análise comparativa entre a representação do camponês em seus autos e a figura do sertanejo em autores como Suassuna e o maior poeta de língua portuguesa, na opinião do próprio Ariano, João Cabral de Melo Neto, o homem que destruiu a maioria dos seus escritos por não considerar dignos do leitor. Como não reconhecer elementos comuns em *Morte e Vida Severina*, *Auto da Alma* e *Floresta D'enganos*, do Vicente?

A leitura e o estudo aprofundado de um clássico literário, por si só, já propiciam um vasto campo para a reflexão. Contudo, ao eleger uma obra específica como objeto central de nossa análise, fomos capazes de ir além, realizando digressões significativas e explorando processos históricos de longa duração. Isso nos permitiu investigar a

religiosidade, a cultura, a organização política das sociedades e o surgimento de novos sujeitos históricos, como a burguesia, com maior profundidade. Nosso objetivo foi utilizar essa obra para discutir esses conceitos complexos com os alunos, por meio de leituras conjuntas realizadas ao longo de quatro encontros.

Como em todo trabalho pedagógico, é fundamental reconhecer ausências e falhas, e este projeto não é exceção. A oficina foi concebida e implementada antes da qualificação de nosso trabalho, o que nos permitiu identificar oportunidades significativas para aprimorar sua metodologia. Por exemplo, a inclusão de questionários prévios poderia ter sido crucial para mensurar o conhecimento inicial dos alunos sobre o autor, nossa proposta e a própria relação entre história e literatura. Essa avaliação diagnóstica forneceria dados valiosos para calibrar as intervenções pedagógicas.

Adicionalmente, consideramos que um modelo híbrido de produção textual e representação cênica enriqueceria consideravelmente o produto final. Essa abordagem multifacetada permitiria a exploração de diferentes linguagens e expressões artísticas, ampliando o engajamento e a criatividade dos discentes. Outro ponto relevante diz respeito à avaliação dos textos produzidos. Ao optar por enredos livres, a categorização e a identificação de relações entre os trabalhos se tornaram mais desafiadoras. Talvez um modelo misto – com a definição clara de um enredo comum, mas a liberdade quanto ao tipo de texto ou linguagem a ser utilizada pelos estudantes – pudesse equilibrar a criatividade com a necessidade de uma avaliação mais estruturada.

Apesar das limitações identificadas, a análise de alguns dos textos produzidos pelos estudantes revelou um aspecto profundamente significativo: a produção textual, quando examinada sob a ótica do ensino de história, transcende seu caráter meramente avaliativo. Ela se configura como um valioso documento-monumento pedagógico. Esses textos não apenas demonstram o que os alunos apreenderam sobre o passado, mas também revelam como eles o reinterpretem e dialogam com seus cotidianos, afetos, medos e desejos, expressando suas próprias visões de mundo e as mentalidades de sua geração. Complementarmente, as falas, perguntas e argumentos utilizados pelos alunos durante as discussões emergiram como fontes orais cruciais, enriquecendo a análise e oferecendo novas camadas de compreensão sobre o processo de construção do conhecimento histórico e do letramento literário. Essa perspectiva nos convida a repensar a produção discente como um espaço de diálogo contínuo entre passado e presente, revelando a complexidade da consciência histórica em formação.

REFERÊNCIAS

- ANKERSMITT, F. R. Truth in Literature and History. *In*: ANKERSMITT, F. R. **Historical Representation**. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ASSIS, F. V. de. **Narrativa histórica e representação do tempo**: memória e identidade no presente. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.
- AUERBACH, E. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37- 51, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683> Acesso em: 26 mar. 2025.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projecto à Avaliação. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica com Qualidade**: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd/Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Ed. Unesp/UCITEC, 1988.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especificidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. **“Gil Vicente no seu tempo e no nosso tempo”**. Coimbra: A Escola da Noite -Grupo de Teatro de Coimbra, 2016. (1573 min.). Conferência na Biblioteca Pública de Évora, son., color. Legendado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1SUBIJVQBNo&ab_channel=AEscoladaNoite-GrupodeTeatrodeCoimbra. Acesso em: 7 set. 2024.
- Bordini, M. da G. Tempo e narrativa. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 339-347. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1996.162.35837>.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. *In*: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-31.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas, São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter (org.). **A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa**. A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 327-348.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. *In*: CANDIDO, Antônio *et al.* **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASSIRER, Ernst. 1994. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes.

CASSIRER, Ernst. **Filosofia das formas simbólicas I**: a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, Murilo Cardoso. Alegoria e símbolo. *In*: VOCABULÁRIO de hermenêutica. Disponível em: www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/léxico. Acesso em: 29 jun. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contexto, 2014.

COSTA, Marcos Alberto Galdino. Vida e obras de Gil Vicente. *In*: COSTA, Marcos Alberto Galdino. **O conceito de soteriologia na trilogia religiosa de Gil Vicente**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

DA CRUZ, Maria Leonor García. **Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa dos Quinhentos**. Lisboa: Editora Gradiva, 1990.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LUCA, Tania Regina (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DECCA, Edgar Salvadori de. Questões teórico-metodológicas da História. *In*: DOMINGUES, I. **O fio e a trama**: reflexões sobre o tempo e a história. São Paulo: Iluminuras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2008.

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar 1998.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 1. ed. 2011.

FAYE, Jean-Pierre. **Introdução à Linguagem Totalitária**: teoria e transformação do relato. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FERREIRA, Antonio Celso, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **A fonte fecunda**: o historiador e suas fontes. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Anselmo Braamcamp. **Vida e obras de Gil Vicente**: Trovador, Mestre da Balança. Lisboa: Ocidente, 1944.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Tradução do francês.

GADAMER, Hans-Georg et alii. **História e historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988.

GASSET, José Ortega y. **A idéia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GEMINIANO DOS SANTOS, Wagner. Durval Muniz de Albuquerque Jr. **A arte de inventar-se historiador nas tessituras da escrita da história**. Edição do Kindle.

- GOMES, Álvaro Cardoso. **Gil Vicente**: literatura comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras**. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte**: ensaios e entrevistas. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade. cultura e globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, São Paulo, n. 148, p. 9-34, 2003.
- HARTOG, François. **Os Antigos, o passado e o presente**. Brasília, DF: UNB, 2003
- IANI, Otávio. Sociologia e literatura. *In*: SECATTO, José; BALDAN, Ude (org.). **Sociedade e literatura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 9-43.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, p. 131-150, 2006. Número especial.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Tradução Monica Stahel. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LEITE JR, José. Percurso das almas numa apreciação semiótico-discursiva. **Letras Escreve**, Macapá, v. 9, n. 1, p. 55-65, 2019.
- LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MACHADO, I. A. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Marília Morais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

MENDES, Margarida Vieira. **O Auto da Alma de Gil Vicente**: Estudo e Edição Crítica. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

MATTOSO, J. A formação da nacionalidade. In: TENGARRINHA, J. (org.). **História de Portugal**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. Os estudos de literatura medieval no Brasil. **AEDOS**, v. 2, n. 2, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo como texto**: leituras da História e da Literatura. História da Educação, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, dez. 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & literatura**: uma velha-nova história, nuevo mundo, mundos nuevos, debates. 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 29 jun. 2024.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização**: a representação do índio de Pero Vaz de Caminha a José de Anchieta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

REIS, José Carlos. **Novelle histoire e tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997. Tomo III.

SADIN, Eric. **Entrevista O Tecnoliberalismo lança-se à conquista integral da vida**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, jun. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/568991-o-tecnoliberalismo-lanca-se-a-conquista-integral-da-vida-entrevista-com-eric-sadin> Acesso: 29 de março de 2025.

SARAIVA, A. J. & LOPES, O. **História da Literatura Portuguesa**. Porto Editora: Porto, 1975. p. 15-168.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensão social e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

VICENTE, Gil. **Auto da Alma**. Porto: Porto Editora, s.d. (Coleção Clássicos da Literatura Portuguesa).

VICENTE, Gil. **Auto da Lusitânia**. Porto: Porto Editora. s.d. (Coleção Clássicos da Literatura Portuguesa).

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília, DF: UnB, 1988.

VEYNE, Paul. Tudo é histórico, portanto, a história não existe. *In*: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1983.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. 4. ed. Lisboa: Europa-América, 1962. 161

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SITE: <http://www.gilvicente.eu/index.html>. Acesso em: 13 set. 2023 até 14 nov. 2024.

SITE: <https://expresso.pt/sociedade/2022-03-06-educacao-como-o-digital-esta-a-moldar-a-linguagem-dos-mais-novos>. Acesso em: 1 abr. 2025.

ZEED, R. L. de O.; ZEED, J. P. de C. L.; RODRIGUES, ÉRICA S.; RODRIGUES, K. Literatura teatral como construção de sentidos: texto teatral Cutia de Ouro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 12, p. 1454-1466, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i12.12851>.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

WHITE, Hayden. **Meta-história**. São Paulo: USP, 1992.