

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

ANA MARIA MACHADO

orcid.org/0000-0003-4392-2999

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

O ENSINO DE “A AIA” DE EÇA DE QUEIRÓS: NÓTULAS E DERIVAÇÕES

THE TEACHING OF “A AIA”, BY EÇA DE QUEIRÓS: CRITICAL NOTES AND IMPLICATIONS

RESUMO: Em contexto escolar, o caso do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, é um sinal do que se poderia designar um título e uma edição naturalizados, uma vez que ambos continuam a divergir da lição que Luís Fagundes Duarte apresentou 1989, de acordo com o que fora publicado em vida do autor. Num primeiro momento deste trabalho, chama-se a atenção para esta nova lição e propõe-se a sua utilização no ensino. Posteriormente, procede-se à revisão crítica das abordagens do conto nos manuais escolares, na sequência das Metas curriculares de Português, para o Ensino Básico dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de junho de 2013.

Palavras-chave: ensino, edição, manual didático, literatura portuguesa, Eça de Queirós

ABSTRACT: Within the school context, the short story “A Aia”, by Eça de Queirós, is an example of what could be referred to as a naturalized title and edition, since both continue to diverge from the critical lesson that Luís Fagundes Duarte presented in 1989, in line with what had been published in the author’s lifetime. In this paper, at first, attention is drawn to Luís Fagundes Duarte’ critical lesson and its relevance for the teaching of literature. Subsequently, a critical revision of the learning approach adopted for this short story in textbooks, as prepared according to Portuguese Curricular Goals for Basic Education (1st, 2nd and 3rd cycles), published in June 2013.

Keywords: teaching, critical edition, textbook, Portuguese literature, Eça de Queirós

1. Introdução

O ensino da literatura no ensino básico coloca aos autores de manuais desafios vários, de que aqui se destacam os que se prendem com a seleção

da edição mais adequada ao nível escolar em causa e com a didatização do texto literário. O artigo que aqui se apresenta aborda justamente estas duas questões: por um lado, as razões que sustentam uma determinada escolha em detrimento de outra e, por outro, os principais focos do questionário a elaborar tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

A edição a escolher para um manual didático tem causado alguma discussão entre os agentes envolvidos na indústria editorial¹. O caso do conto “A Aia” em contexto escolar é sinal do que se poderia designar um título e uma edição naturalizados, uma vez que o título continua a divergir da lição que se conhece, desde 1989, quando Luiz Fagundes Duarte² apresentou o texto tal como fora publicado em vida de Eça de Queirós, e desde 2009, quando esta opção editorial foi reafirmada na edição crítica de Marie-Hélène Piwnik.

Assim, num primeiro momento, gostaria de chamar a atenção para esta nova lição e de propor que passasse a ser utilizada no ensino, pois é ela que, a vários níveis, melhor expressa a vontade do autor. Posteriormente, procedo a um breve comentário das abordagens do conto nos manuais escolares publicados em função das Metas curriculares de Português. Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de junho de 2013³.

2. Os paratextos do conto

Começo por recuar à história do conto, inicialmente publicado em 3 de abril de 1893, no n.º “91” [de facto, era o n.º 92] da *Gazeta de Notícias*, um

¹ Enquanto membro da equipa de Acreditação dos Manuais Escolares do Ensino Secundário, verifiquei, no primeiro ano de trabalho, alguma desatenção inicial em relação às edições seguidas, mas a situação foi facilmente superada uma vez que editores e autores acataram as sugestões indicadas.

² Ao contrário do que Piwnik (Queirós, 2009: 24, 251) afirma, a segunda edição, de 2002, não tem nenhuma indicação de ter sido revista. Apenas se suprime, na portada, a menção à colaboração de Joaquim Mendes.

³ A revisão do programa e a sua associação às metas só ocorreu em maio de 2015: *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*, de Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães, tendo sido homologadas, em 03/07/2015 (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julbo_2015.pdf). Contudo, os manuais são de 2013, uma vez que as metas curriculares entraram de imediato em vigor.

periódico brasileiro do Rio de Janeiro. O título pelo qual hoje conhecemos o conto foi criado postumamente, por Luís de Magalhães, por ocasião da sua publicação de *Contos*, em 1903⁴, pela Lello & Irmão, e assim se fixou até hoje no domínio público (Da Cal, 1975: 259). Haverá, pois, razões para se prescindir deste título, uma vez que, de acordo com esta informação, ele é apócrifo. Aliás, diga-se, de passagem, que no título “A aia” parece ter havido um abuso de sinonímia, pois o texto distingue claramente a ama, que amamenta o príncipe, das restantes aias⁵. A ama é uma serva e dorme num catre, enquanto as aias, eventualmente de um outro nível social, acompanham a rainha⁶.

Como quer que seja, o título persistiu, apesar de Luiz Fagundes Duarte (Queirós, 1989) ter recuperado o título original “Tema para versos”. Com efeito, assim constava não só no conto publicado originalmente na *Gazeta de Notícias*, de 3 de abril de 1893, n.º 91, como num importante ensaio anterior, sobre amor e lirismo⁷, posteriormente integrado na *Correspondência de Fradique Mendes*, com o título “Carta a Manuel” (Da Cal, 1975: 258; Queirós, 2009: 251).

⁴ Piwnik (Queirós, 2009: 22) chama a atenção para a falsidade da data que a edição ostenta.

⁵ O *Dicionário de Português* de Antonio de Moraes Silva (1789) apresenta-os como sinónimos, mas, na entrada “Ama”, acrescenta “mulher que cria, educa; *Ama de peito*; a que dá de mamar; *Ama seca*; a que pensa os desmamados; *Aya*. *Eufr.* 4.5.; A Senhora àcerca das fâmulas, ou criadas de servir. Mulher que faz de comer; v.g. as amas dos estudantes da Universidade; *A Rainha minha ama e senhora*. Estalajadeira”. No *Dicionário Eletrônico Houaiss*, Aia, é “1. dama de companhia 2. preceptora encarregada da educação doméstica das crianças de famílias nobres ou ricas 3. criada de dama nobre; camareira”; por sua vez, Ama apresenta os significados “1. mulher que amamenta criança alheia; ama de leite, criadeira 2. Derivação: por extensão de sentido. a dona da casa para os criados; senhora, patroa 3. Derivação: por analogia. mulher que cuida de crianças sem amamentá-las; ama-seca, babá 4. Derivação: por extensão de sentido. m.q. governanta 5. Derivação: por analogia. criada de dama nobre; aia (...) 7. Diacronismo: antigo. tratamento que se dava a damas da nobreza e senhoras da elite”.

⁶ Vejam-se as ocorrências de “aia”: “E desgrenhada, quase nua, a rainha invadiu a câmara, entre as aias, gritando pelo seu filho!” (p. 255), “Senhores, aias, homens de armas, seguiam num respeito tão comovido que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes” (p. 256); e de “ama”: “Só a ama leal parecia segura” (p. 254), “A ama ficara imóvel no silêncio e na treva.” (p. 255), “a ama descobriu o pobre berço de verga...” (p. 255), “envolta na refulgência preciosa, a ama não se movia...” (p. 256), “Então a ama sorriu e estendeu a mão.” (p. 245), “A ama estendia a mão” (p. 257). Sigo a edição de Marie-Hélène Piwnik (Queirós, 2009).

⁷ V. “Tema para versos I”, publicado no n.º 91 da *Gazeta de Notícias*, de 2 de abril de 1893.

“Tema para versos I” servia de prólogo à publicação seguinte – “Tema para versos II” – que contém o conto “A Aia”. Aqui Eça chama ao primeiro texto “pórtico de considerações gerais” (Queirós, 2009: 251), mas já antes, ou seja, no final de “Tema para versos I”, o autor se mostrara consciente da “loquacidade divagadora da nossa raça”, reconhecendo ter-se desviado da intenção de “contar a minha história, para que algum poeta a cinzele num gentil poema” (Queirós, 2009: 264).

Originalmente, portanto, o conto “Tema para versos II” foi publicado com um pequeno prefácio e um breve posfácio que até 1989 permaneceram esquecidos. Não posso afirmar que a sua introdução nas edições escolares seja imprescindível, pois, se vivemos décadas com “A Aia”, bem se poderá continuar com a lição que os anos e as edições, escolares e outras, naturalizaram. Contudo, estando disponível a versão original, no mínimo, exigir-se-ia que os cortes do prefácio e do posfácio estivessem assinalados. Nada disso acontece, porém, porque, entre outras razões⁸ – e aqui incluo a falta de ações de formação sobre conteúdos literários⁹ –, os manuais consultados só recorrem à edição escolar da Porto Editora ou à edição dos Livros do Brasil.

Na importante *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, decorrida em Lisboa, em 2007, já João Dionísio (2007: 211) alertava para a necessidade de atentar nas edições utilizadas e para o cuidado na transcrição dos textos segundo a versão considerada mais autorizada. Houve melhoramentos, é certo, e o processo de certificação dos manuais escolares, estimulado pela legislação em vigor desde 2006¹⁰ e, para o 3.º ciclo do Ensino

⁸ Apesar das várias instâncias revisoras dos manuais, há, naturalmente, erros e imprecisões que passam despercebidos, além de se detetar na elaboração dos manuais uma certa tendência para a reprodução de versões anteriores, agora adaptadas às novas exigências das metas curriculares. Assim, o esforço concentra-se nos objetivos a cumprir, secundarizando a escolha criteriosa das edições a utilizar.

⁹ Para fazer face a esta lacuna, enquanto diretora e codiretora, respetivamente dos Mestrados em Ensino de Português, de Português e de Língua Estrangeira e de Português e de Latim, no ano letivo 2015-2016, organizei, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, um primeiro ciclo de ações de formação sobre educação literária, com o objetivo de acompanhar os novos conteúdos literários do 10.º ano de escolaridade que se estreavam nesse mesmo ano.

¹⁰ Respetivamente, a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho, o Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro e o Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro, com especial referência aos critérios enumerados de 1 a 5, no anexo ao Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro.

Básico, desde 2013¹¹, em muito contribuiu para uma maior qualidade, exigência e rigor.

Observem-se agora alguns aspetos que, na minha opinião, atestam a relevância da inclusão do que, no presente contexto, poderemos designar “acrescentos metatextuais” à A Aia, esse conto fabuloso que, como se sabe, narra o “sublime” – o adjetivo é usado por Eça de Queirós (Queirós, 2009: 257) – exemplo da lealdade extrema de uma escrava para com os seus senhores e, sobretudo, de indefectível amor maternal.

A sua introdução importa, não só porque institui uma relação entre a pessoa do autor e a sua ficção, como porque aponta para componentes importantes do conto, favorecendo a compreensão do aluno sobre a especificidade do género literário. De facto, Eça retira da sua “história” todos os processos de *materialização*, a saber, “paisagens, arquitecturas ou trajés” (Queirós, 2009: 251), adequados ao romance, mas não ao conto, cuja história, segundo o autor, deve ser “Sem época, sem nomes, sem localizações que se possam verificar num mapa, abstracta” (Queirós, 2009: 252). Do ponto de vista didático, não há melhor maneira de definir a vaguidade própria do conto.

Do ponto de vista da compreensão, o escritor furta-se, assim, a algumas aparentes incoerências ou inverosimilhanças, transformando-as em opções de contista, como ocorre com o arrebatamento do filho e a troca dos bebés sem que eles acordem, apesar do ímpeto dos gestos: “**arrebatou** o príncipe do seu berço de marfim, **atirou-o** para o pobre berço de verga – e **tirando** o seu filho do berço servil, **entre beijos desesperados, deitou-o** no berço real que cobriu com um brocado”, seguidas de comentário irónico “sorte a da história que nenhum deles acordou...” (Queirós, 2009: 254)¹².

Em sentido oposto, mas sem contradição, lemos a intenção de situar este conto na Índia, por duas vezes referida nesta espécie de prefácio: “A história (...) sucedeu na Índia” (Queirós, 2009: 251) e “por ela se passar na Índia” (Queirós, 2009: 252). Na Índia, é certo, mas sem “largos desenvolvimentos

¹¹ Os manuais do ensino secundário apenas começaram a ser acreditados no ano letivo de 2014-2015.

¹² Negrito meu.

decorativos” (Queirós, 2009: 251), logo, respeitando a estética do conto que Eça persegue e que, como se adivinha, não se enquadra na estética realista. É evidente que o aluno pode chegar a esta vaguidade por si próprio, mas sendo o autor a afirmá-la, o traço ganha uma autoridade que dificilmente se esquece.

É certo também que, apesar da abstração do conto, a sua localização na Índia estava bem presente no final da narrativa, quer pela referência direta, quer pelo que a imagologia designa palavra-fantasma (Machado & Pageaux, 2001: 54), no caso, a referência a uma sociedade de castas: “Então um velho de **casta** nobre lembrou que ela fosse levada ao tesouro real, e escolhesse dentre essas riquezas, que eram as maiores da Índia, todas as que o seu desejo apetecesse...” (Queirós, 2009: 256)¹³.

Surpreendentemente, e apesar das orientações, por vezes, excessivamente narratológicas, todos os manuais consultados passam em branco esta precisão espacial – ficando-se pela localização da diegese no reino, castelo, palácio, planície, etc. Como justificação para esta omissão apenas vejo o espartilhamento dos autores de manuais entre os questionários tradicionais, filtrados pelas metas curriculares¹⁴, e uma certa tendência para a reprodução de um saber tido como instituído. Uma outra possibilidade para a neutralização do espaço poderá residir numa falaciosa demanda de coerência de que, como se viu, o autor se desvincula. No desconhecimento do prefácio de Eça de Queirós, parece-me que professores e alunos se deparam com alguma dificuldade em conjugar um ambiente de sugestão medieval – cavaleiros, lanças, vassalos, castelo – e ocidental – a mentalidade religiosa e o imaginário do Além que sugerem contornos cristãos ou, no mínimo, monoteístas – com a atração do Oriente, tão distante quanto propício a confabulações. De resto, do ponto de vista do conhecimento do escritor, a localização na Índia acrescenta um espaço novo, creio, à atração que o Orientalismo exerce no autor e que é visível em romances como *A Relíquia* ou *O Mandarim*¹⁵.

¹³ Negrito meu.

¹⁴ As *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português* (Ministério da Educação, 2018), que revogaram o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Buescu *et. al.*, 2015), não produziram novos manuais, de resto acreditados por 6 anos.

¹⁵ De resto, se, apesar do autor, se utilizasse um crivo realista, *ma non troppo*, poder-se-ia

Sem nos iludirmos sobre a diferença entre o que diz o escritor, sobretudo em relação à sua simplicidade (Queirós, 2009: 251) e rudeza (Queirós, 2009: 257), e aquilo que, de facto, faz, importa reter a “nudez moral” (Queirós, 2009: 251), tão descurada em leituras sociológicas¹⁶ ou em questionários moralizados¹⁷, e a aproximação à literatura tradicional: “esta história de uma alma (...) deve vir envolta em tão pouca literatura como aquelas que o Povo na sua singeleza genial, torna profundamente vivas e imoventes” (Queirós, 2009: 252), reafirmada no breve posfácio, onde Eça de Queirós qualifica a sua história como “um rude esboço de uma maravilhosa lenda de alma” (Queirós, 2009: 257).

Quer “Tema para versos I”, o “pórtico” do conto, quer o princípio e o final de “Tema para versos II” sinalizam matéria sublime a ser tratada poética e liricamente, como melhor se perceberia considerando o primeiro texto. Dou um breve exemplo: “(...) o Amor é um sentimento extremamente raro entre raças velhas e enfraquecidas. Os Romeus, as Julietas (...) já não se repetem, nem são quase possíveis, nas nossas democracias, saturadas de cultura, torturadas pela ânsia do bem-estar” (Queirós, 2009: 260)

O facto de Eça aqui dissertar sobre a diferença entre a expressão amorosa banal e o lirismo puro canaliza a atenção do leitor para o gesto de dedicação e amor da “serva índia” (Queirós, 2009: 257), na sequência da manifestação de lealdade para com os seus senhores. Este parece ser o entendimento do autor, em sintonia com o que se observa no conto, onde tudo converge para o gesto final que encerra abruptamente a história sem mais enredo ou comentários.

Perante o exposto, é certo que o “prólogo”, a introdução e o posfácio dão pistas que iluminam a leitura da narrativa, constituindo-se como importantes apoios à interpretação. Poderá obstar-se que esta informação é excessiva e dispensável no 9.º ano e que, no lugar de favorecer a concentração própria do conto, dispersa o aluno. Reconheço que este argumento tem a sua validade, mas a ele contraponho o valor da integridade textual, ou seja, a apresentação

encontrar alguma verosimilhança entre o conto e a realidade na existência de comunidades cristãs (nestorianas) na Índia.

¹⁶ Em *Novas Leituras*, a motivação é feita com o poema “Retrato de uma fidalga de Lisboa”, de Maria Teresa Horta (p. 46) e precedida de um texto expositivo sobre a desigualdade social (pp. 44-45)

¹⁷ Em *Entre palavras*, por exemplo, pede-se um comentário escrito sobre a crise familiar.

do conto de acordo com a sua publicação original, e o benefício que ele constitui para a educação literária, expondo o estudante a um primeiro contacto com a relação do escritor com a sua obra, ao mesmo tempo que se confronta com a importância de paratextos distintos dos que até então explorara em atividades de pré-leitura ou de motivação.

3. O ensino do conto

Sem a inclusão destes trechos, os questionários que acompanham o conto centram-se na sua interpretação, insistindo quase todos nos mesmos pontos e fugindo a abordar aspetos mais obscuros, como sejam as putativas incoerências do texto acima referidas, ou a questão do imaginário religioso subjacente ao conto, um outro aspeto a merecer alguma atenção.

Recorde-se como fica clara a fé que a ama tem no “reino celeste” (Queirós, 2009: 253) e como é a crença na ressurreição total que determina o seu suicídio. Com efeito, depois de ter sacrificado o seu filho para garantir a sucessão legítima do reino, o seu amor de *mater dolorosa* – um tópico importante na literatura oitocentista, associado à figura cristã da *pietà* (Welch, 1997) – é incompatível com a sua vida na terra.

Ainda que os prolegómenos disponíveis não interfiram no grande tema do conto – a dedicação e o amor maternal –, não fazendo, portanto, falta aos manuais, *Tema para versos I*, cujo conhecimento apenas se exige ao professor, aponta sobremaneira “o descrédito do lirismo” e a raridade do Amor (Queirós, 2009: 262), aconselhando que o poeta, “com a lira à cinta (...) percorra o mundo escutando histórias, para as contar depois em ritmos de ouro!” (Queirós, 2009: 263). Justamente, a grandeza da ama presta-se à nobreza da poesia, pois se afasta da saturada “poesia chamada subjetiva, que vive aninhada nas saias de Elvira” (Queirós, 2009: 259).

Para essa nobreza concorrem também a ingenuidade e pureza das crenças fantasistas da ama com fortes implicações no seu comportamento. Ora é precisamente no contexto da educação literária do 9.º ano de escolaridade que a crença no além e a projeção da realidade com que a ama o imagina merecem, do meu ponto de vista, alguma atenção.

O estudo do conto no 9.º ano insere-se na unidade dedicada ao texto narrativo¹⁸. Apenas em dois (Marques & Silva, 2013; Neto *et al.*, 2013) dos nove manuais consultados¹⁹, este ponto do programa é precedido do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, possibilitando alguma explicação sobre o universo cristão que poderá sustentar o imaginário da ama.

Em “Tema para versos” – assim passarei a designar o conto na sequência de Luiz Fagundes Duarte (Queirós, 1989) e da edição crítica de Marie-Hélène Piwnik (Queirós, 2009) –, a ama acredita numa realidade transcendente que pode ser aproximável das descrições do *post mortem* da espiritualidade popular de uma religião monoteísta e, por conseguinte, de um além imaginado como uma réplica do mundo terreno. Mais do que a identificação da religião aqui descrita, essa componente carece de uma explicação e de uma eventual analogia com o credo dominante no Portugal oitocentista. Não se pode negligenciar também o facto de, no século XXI, a catequese cristã já não ser uma referência comum do aluno, pelo que, em algum momento, é necessário contextualizar e explicar o quadro escatológico, pois só à luz da crença na ressurreição total e imediata ganha sentido o final do conto: “– Salvei o meu Príncipe, e agora – vou dar de mamar ao meu filho! § E cravou o punhal no coração.” (Queirós, 2009: 257).

É certo que no texto preambular, Eça de Queirós apelara à abstração, mas, considerando o universo do autor, por um lado, e os níveis médios de conhecimento dos alunos acerca deste assunto, por outro, é conveniente que lhes seja comunicada alguma informação sobre matéria religiosa, nomeadamente com uma aproximação ao quadro dominante no século XIX português.

Ora, na didatização do conto, sete dos nove manuais reportam-se à questão da crença, mas parecem recluir a sua explicitação, quando o texto é claríssimo, pois a replicação, no *post mortem*, das relações sociais terrenas era

¹⁸ Em “narrativa de autor português”, o programa indica as escolhas possíveis: Pero Vaz de Caminha, “Carta a El’Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil”; Eça de Queirós, “A aia” ou “O suave milagre” ou “Civilização” *in Contos*; Camilo Castelo Branco “Maria Moisés” *in Novelas do Minho*; Vergílio Ferreira “A galinha” OU “A palavra mágica” *in Contos*. Todos os manuais editados de acordo com as metas curriculares escolheram “A Aia”.

¹⁹ Agradeço à minha equipa de trabalho sobre a escrita como processo as digitalizações enviadas e, à Paula Figueiredo e à Arminda Pinheiro, o empréstimo dos seus manuais.

muito comum, sobretudo numa espiritualidade fantasista cristã que ainda hoje vigora nalguns espíritos:

Pertencia porém a uma raça que acredita que a vida da Terra se continua no Céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando num outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassallos que fossem morrendo prontamente iriam nesse reino celeste retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela um dia, por seu turno, remontaria num raio de luz a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes, seria no Céu como fora na terra, e feliz na sua servidão. (Queirós, 2009: 253)

Apesar da nudez moral que Eça anuncia no seu texto, considerando a transacionalidade da experiência literária (Rosenblatt, 1970,1994) e dado o momento histórico que vivemos, é possível que algum aluno suscite a discussão em torno do homicídio e do suicídio e do seu suporte religioso. O tema é sensível, mas o professor tem toda a legitimidade para o moderar, tanto mais que o fanatismo religioso atravessou, por vezes, as religiões monoteístas, sendo, desde há muito, um tema na ordem do dia, muito particularmente com a atual crise do Mediterrâneo e com as ações do “Daesh”²⁰. Note-se que o risco da incultura religiosa, ou seja, do desconhecimento dos pontos fundamentais das principais religiões, é fonte de irracionalidade ou de fundamentalismo e que o que aqui se defende não é o ensino religioso, impróprio de um Estado laico, mas o esclarecimento do além-túmulo e da ressurreição, manifestações meta-empíricas do sagrado que o religioso supõe. Seria uma forma, não necessariamente de julgar, mas de compreender as motivações que podem sustentar um gesto aqui apodado de sublime: “Serve sublimemente leal!” (Queirós, 2009: 255).

Como se viu, Eça alega despir o texto do contexto, exige-o abstrato, mas numa leitura centrada na resposta do leitor parece inevitável fugir a esta dis-

²⁰ Um acrónimo da frase árabe al-Dawla al-Islamiya al-Iraq al-Sham (ISIS: Islamic State of Iraq and the Levant).

cussão, sendo necessário esclarecer que o gesto da Ama não é um caso de fundamentalismo, mas de crença, de fé e de amor extremos e depurados, bem distinto dos casos de fanatismo que a História passada e recente tem mostrado. No conto, a ama não impõe uma religião; a sua opção é pessoal e não compromete mais ninguém; não há nela nenhuma atitude de proselitismo. Porém, ainda que se trate de um gesto individual, desvinculado de um comportamento coletivo, o modo como são encaradas as três mortes (do senhor do castelo, da aia e do seu filho) não deixa de ter subjacente uma crença com afinidades com a escatologia e com cartografia do além da espiritualidade popular cristã.

Não cabe ao manual, nem tão pouco ao professor, acrescentar, fechar ou orientar mais a discussão, mas seria de toda a conveniência que fosse dado espaço para a experiência de leitura de modo a envolver os alunos na recepção e na fruição do texto, condições fulcrais para formar leitores para a vida, desenvolvendo neles a capacidade de apreciar textos literários e de se relacionar com a sua alteridade. A relação da religião com a morte é delicada, mas é natural que a questão surja no espaço da aula, dada a exposição dos alunos a constantes notícias da política (por enquanto) internacional. Ora, numa escola democrática e humanista, a temática religiosa não deveria ser tabu. Em nome das liberdades de expressão e de crença garantidas pela Constituição, cabe ao professor desmontar eventuais comentários mais moralistas ou radicais que a aliança morte-religião possa suscitar. De todo o modo, no final, não se pode perder de vista que estamos perante uma ficção poética, que Eça define, no posfácio, como um “esboço de uma maravilhosa lenda de alma” (Queirós, 2009: 257), e que o radicalismo da Ama se configura como um símbolo dos extremos de lealdade e, sobretudo, de amor maternal.

Em relação aos manuais, não se espera deles um desenvolvimento assim explicitado. Em todo caso, e pese embora a vaguidade com que o fazem, dois deles escapam, pelo menos de forma explícita, à questão da crença (Ferreira *et al.*, 2013: 47-49; Vilas-Boas & Vieira, 2013: 46 e 48). Quatro relacionam-na com o sentimento da ama perante a morte do seu senhor (Costa *et al.*, 2013: 37; Marques & Silva, 2013: 204; Santiago & Paixão, 2013: 43; Amaro, 2013: 52) e quatro, com o suicídio final (Pinto & Baptista, 2013: 34; Paiva *et al.*, 2013: 87; Amaro, 2013: 52; Costa *et al.*, 2013: 37). A opinião do aluno, por seu turno, é

solicitada ao longo do questionário em setes manuais²¹, a propósito do sacrifício inicial da ama, mas também em atividades finais de oralidade (Pinto & Baptista, 2013: 37; Ferreira *et al.*, 2013: 49; Neto *et al.*, 2013: 214; Costa *et al.*, 2013: 39; Amaro, 2013: 54) e de escrita (Santiago & Paixão, 2013: 44; Paiva *et al.*, 2013: 90; Vilas-Boas & Vieira, 2013).

A sugestão de explicitação/discussão do universo religioso subjacente ao conto que aqui faço teria lugar depois de uma primeira leitura do texto, de forma a estimular a resposta do aluno antes de ser exposto ao questionário que, tanto poderia ser feito em casa, como ser desenvolvido na aula. De qualquer das formas, o questionário seria sempre um meio de consolidar conhecimentos sobre o texto; nesta tarefa, o aluno, enquanto intérprete já amadurecido, poderia dialogar com outra segurança com o conto e com a interpretação proposta no manual. Deste modo, depois de um primeiro estímulo ao pensamento e após uma primeira experiência estética, é natural que o estudante se confronte, com eventual curiosidade, com um questionário que poderá revelar um outro olhar, normalmente, mais preso ao texto.

No caso do conto em causa, algumas das atividades propostas nos manuais consultados revelam interesse em colocar o aluno no centro do texto; saliento o debate, o texto argumentativo e a dramatização, vias de experimentação do próprio conto e de confronto ou assunção da alteridade conforme o lugar em que o aluno se coloque. A este propósito, recordo que tanto a argumentação como a dramatização são as duas estratégias que Martha Nussbaum (2010) mais aconselha como meio de fomentar os valores humanistas e democráticos.

Termino esta sugestão sobre a exploração do universo religioso do conto com algo mais concreto, a saber, a referência dos manuais à cor da pele do escravo, uma questão insinuada de um modo bastante curioso por quatro dos nove manuais estudados. Apesar de em nenhum lugar do conto se referir textualmente que a escrava e seu filho eram negros, estes manuais remetem para este traço físico tanto nas pinturas como nas ilustrações escolhidas.

²¹ Exceptuam-se Ferreira *et al.*, 2013, e Vilas-Boas & Vieira, 2013.

O “cabelo negro e crespo” (Queirós, 2009: 253) do escravozinho pode até ser um possível identificador da sua cor de pele, mas nada o confirma nem o exige no conto, entendendo-se esta deriva como um prolongamento abusivo dos binarismos que estruturam a narrativa. Assim, o *Projeto Desafios Portugêses* (Ferreira *et al.*, 2013: 43) apresenta o quadro “Amor de mãe”, de Kolongi Brathwaite, um pintor contemporâneo afro-americano; *Novo Plural* (Pinto & Baptista, 2013: 31) também recorre à pintura, mas, desta feita, ao quadro “Maternidade”, de Picasso, onde mãe e filho são brancos; porém, quando passa aos desenhos, o mesmo manual apresenta dois bercinhos, um dourado, vazio, e outro, mais singelo, com um bebê negro (Pinto & Baptista, 2013: 32); a mesma interpretação pode ler-se nos desenhos de *Conto contigo* (Neto *et al.*, 2013: 209) e de *Letras & Companhia* (Marques & Silva, 2013: 201 e 203).

Reconhecendo que se trata de uma inferência possível, não é, como tantas outras, uma possibilidade que o manual deva fechar. Aliás, os manuais que apontam para mais esta diferença entre o príncipe e o escravo apenas abordam a questão de um modo tácito, nas imagens que escolhem, pois, ao contrário dos demais, não exploram as características coincidentes e divergentes das duas crianças. E os que o fazem circunscrevem-se ao que diz o texto sem deduzirem outras hipóteses e sem nunca avançar para o sugestivo, e normalmente negligenciado, parágrafo sete, onde se distingue qual das vidas era mais digna de ser conservada: “A existência na verdade era para ele mais preciosa e digna de ser conservada do que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados com que ela enegrece a alma dos senhores, <sic> roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo” (Queirós, 2009: 254).

No meu entender, tanto a questão da crença como a da cor da pele são sintomáticas do que é o receio de assertividade na expressão da dúvida e também da dificuldade em lidar apenas com hipóteses interpretativas, tanto mais adequadas quanto se lida com textos literários.

Como disse e ficou sugerido no título, apenas pretendi apresentar algumas notas sobre um texto que é muito mais poético do que Eça anunciou, quando o ofereceu a poetas, e que tem tudo para instigar uma bela reflexão sobre os limites do humano e as suas motivações. Difícil é fazê-lo sem falsos moralismos.

Referências bibliográficas

- AMARO, A. (2013). *Novas Leituras. Português 9.º ano*. Ilustração: J. M. Pinto & A. Caetano. Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: Prof. Doutor A. Leal (FLUP). Avaliação e Certificação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: ASA.
- BUESCU, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- COSTA, F., Magalhães, O. & Magalhães, V. (2013). *Diálogos. Português 9.º ano*. Revisão científica de A. Moreno (Universidade de Aveiro), H. C. Lopes (Escola EB 2/3 Sophia de Mello Breyner) e J. Veloso (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Certificado pela Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Porto Editora.
- DA CAL, E. (1975). *Bibliografia Queirociana*, t.I, Coimbra: Acta Universitatis Conimbrigensis.
- DIONÍSIO, J. (2008). Defesa e ilustração de um cânone de edições. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 209-215). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- FERREIRA, I. L., Delgado, I. & Mendes, R. (2013). *Projeto Desafios. Português 9.º ano*. Ilustrações: P. Oliveira *et al.* Edição do Professor. Consultora Científica Edite Prada. Manual Certificado nos termos da legislação em vigor. Carnaxide: Santillana Constância.
- MACHADO, A. M. & Pageaux, D.-H. (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença.
- MARQUES, C. & Silva, I. (2013). *Letras & Companhia. Português 9.º ano*. Ilustração: S. Oliveira. Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: Prof. Doutor C. Reis. Manual avaliado e certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português*. Lisboa
- NETO, C. M., Nunes, S., Amaral, R. M., Guimarães, L. & Brochado, O. (2013). *Conto contigo 9. Português 9.º ano*. Edição do Professor. Revisão Científica (Gramática): C. Amorim. Certificação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Porto: Areal.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

- PAIVA, A. M., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2013). *(Para)textos. Português. 9.º ano*. Ilustração de A. Sousa *et al.* Edição do Professor. Revisão científica de Doutora M. A. Coutinho. Avaliação da Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Porto Editora.
- PINTO, E. C. & Baptista, V. S. (2013). *Novo Plural 9. Português 9.º ano*. Ilustração de D. Wojciechowska. Edição do Professor. Certificado pela Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Raiz.
- QUEIRÓS, Eça de (1989). *Contos*. Ed. de L. F. Duarte. Lisboa: Dom Quixote, (2002, reed. revista).
- QUEIRÓS, Eça de (2009). *Contos*. Ed. crítica de M.-H. Piwnik. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ROSENBLATT, L. M. (1970). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association. [1st ed. 1938]
- ROSENBLATT, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. [1st ed.1978]
- SANTIAGO, A. & Paixão, S. (2013). *P 9. Português 9.º ano*. Ilustração de J. V. Carvalho *et al.* Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: J. Segura. Certificação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: Texto Editora.
- VILAS-BOAS, A. & Vieira, M. (2013). *Entre Palavras 9. Português 9.º ano*. Ilustração de A. Faria *et al.* Edição do Professor. Revisão científica de M. A. Marques (Universidade do Minho). Manual Avaliado e Certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: Sebenta.
- WELCH, Evelyn S. (1997). *Art in Renaissance Italy. 1350-1500*. Oxford: Oxford University Press.