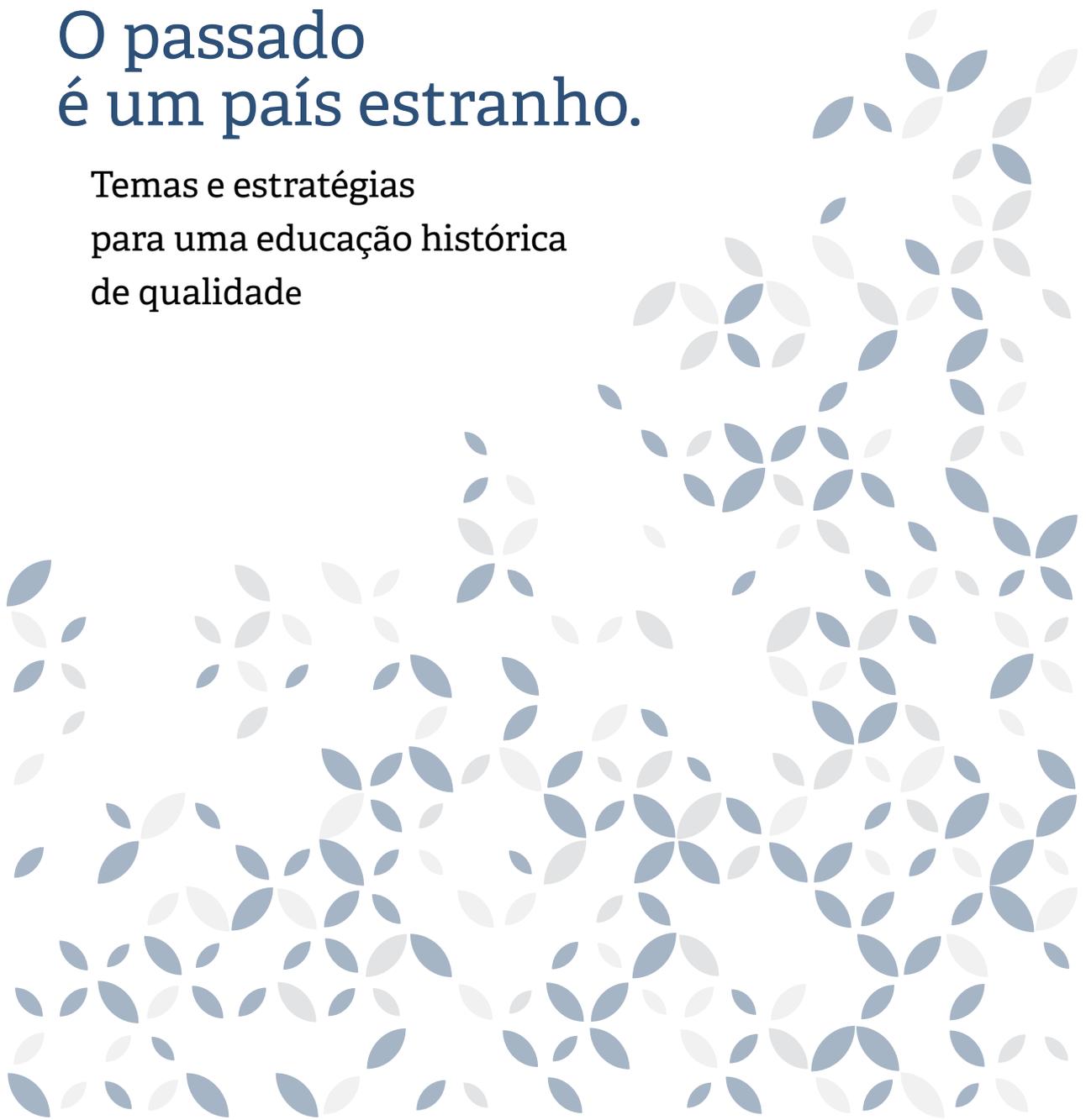


Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias
para uma educação histórica
de qualidade



Título

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador

Luís Grosso Correia

Editor

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital**

Capa e tratamento gráfico

Pedro Lima

Infografia dos capítulos

Autores

ISBN:

978-989-8969-94-1

outubro | 2021

Suporte:

Eletrónico



Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução	02
Miguel Angel Silva, Espacialidade.....	09
Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora.....	35
Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar	67
Vítor Fontes, Mitos e Lendas.....	89
Carla Ferreira, Música.....	122
Maria João Duarte, Dramatização	152
Ana Isabel Dias, Fotografia	173
Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....	213
Mónica Costeira, Concepções de História	244
Luís Grosso Correia, Temas vivos	264
Notas biográficas do/as autores/as	289

Mitos e Lendas

Vítor Fontes*

O nosso imaginário individual e coletivo é construído a partir de narrativas (orais e/ou escritas) em que a ficção e realidade se misturam na procura de um sentido para a nossa existência e identidade. A construção desse imaginário coletivo remonta às origens da própria humanidade e é o resultado da ação combinada dessas narrativas que pode assumir múltiplas formas e características – histórias, estórias, mitos, fábulas, lendas, contos, etc. Desde crianças que o nosso imaginário é alimentado por essas narrativas, justificadas pelo seu poder de encantamento, fascínio e necessidade que exercem sobre os indivíduos e as comunidades humanas. Neste texto, debruçar-nos-emos especificamente sobre o papel dos mitos e das lendas no ensino da História, pela sua singularidade, abrangência e importância na construção desses imaginários e memórias, mas também pelo seu enorme potencial didático no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Atualmente, utilizamos a palavra “mito” para designar um conjunto muito amplo de fenômenos e ideias, assistindo-se de certa forma a uma banalização do termo. Daqui resulta uma dificuldade concreta em definir o que é o “mito” e a necessidade de o enquadrar enquanto narração, isto é, gênero da literatura oral e/ou escrita que se debruça sobre o homem e o mundo. Originalmente, um mito era entendido como uma verdade absoluta, merecedor de crença profunda e até veneração. Serviam como explicações da origem do homem, do mundo e dos fenômenos da natureza, do desconhecido, do inexplicável. Desde as sociedades humanas primitivas até aos nossos dias, acompanhando a evolução do conhecimento científico, a ideia de mito foi perdendo o seu valor original e passou a ser usado para designar uma história falsa, fantasiosa, inventada, irreal. De alguma forma, o mito perdeu para a História o seu significado de relato verdadeiro, credível e real. Hoje, mito e História são vulgarmente como dois conceitos antagônicos. É frequente usar-se a expressão “isso é um mito!” para classificarmos de falso, pouco credível um determinado acontecimento ou facto, ou quando o pretendemos desvalorizar e depreciar. Atualmente, também é comum utilizar-se o conceito de mito para designar ícones da cultura de massas, sejam personalidades desportivas, da música, do cinema ou da política. Esta polissemia do mito não pode ser ignorada, pois incorpora em si mesma, um certo preconceito ou visão pejorativa do próprio conceito bastante enraizada nas sociedades contemporâneas e que pode contaminar de forma comprometedor a sua utilização no processo de construção do conhecimento histórico. Aproximamo-nos, desta forma, da posição de que o mito possui diversas interpretações e que cada uma delas é, à sua maneira, verdadeira (cf. Marinho, 2011: 3).

1. Os mitos e as lendas e a construção do pensamento histórico

Fazer história é “*contar aquilo que aconteceu*”. Esta é a ideia dominante acerca da função da história e da sua principal vocação. Fazer história é contar uma história, perpetuando no tempo e na memória, individual e/ou coletiva, os homens que viveram antes do instante que se narra e os seus feitos. Por isso se considera que a história deriva da narrativa, não se definindo por um objeto de estudo, mas por um tipo de discurso. Na verdade, esta concepção da História enquanto

* Citar como:

Fontes, Vítor (2021). Mitos e lendas. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 89-121. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa4>.

narrativa tem sido um dos temas que mais tinta tem feito correr entre os historiadores e mais controvérsia tem gerado. François Furet, na obra *Oficina da História*, dedica um capítulo, intitulado “Da história-narrativa à história-problema” (1990: 81-98), a esta questão, considerando que a narrativa histórica fixa as recordações dos indivíduos e das coletividades, conservando aquilo que escolheram do seu passado ou simplesmente do passado. Ao selecionar o que deve ou não deve ser recordado/conservado/partilhado, o historiador está a construir um enredo que normalmente tem privilegiado as aventuras dos grandes homens e dos Estados, as histórias do poder e da guerra, das quais os mitos e as lendas constituem um excepcional exemplo. Para o autor (*idem*, 83) toda a história-narrativa é um sucessão de acontecimentos-origens, também, classificada como história acontecimental que mais não é do que uma história teleológica. Na verdade, todos os povos precisam de uma narrativa das origens e de um memorial da grandeza que possam ser uma espécie de garantia do seu futuro coletivo, daí que a exaltação do poderio e das consciências nacionais continue a ser uma das grandes justificações da história-narrativa. No entanto, a evolução recente da historiografia parece mostrar um recuo dessa forma de fazer história, para dar lugar a um novo paradigma que assenta na história-problema, acompanhando as mutações instigadas pelos progressos da informática e da tecnologia, pela influência difusa da concetualização marxista das ciências sociais e pelo desenvolvimento de algumas ciências (economia, demografia, antropologia) com objeto de estudo bem delimitado e definido e que põem em causa a própria noção de história global e linear a que sempre nos habituamos.

No entanto, para Furet (*ibidem*, 96-97) não é correto pensar-se que basta passar da história-narrativa à história-problema, também designada por história concetualizante para entrarmos no domínio científico do demonstrável. Embora reconheça a provável superioridade do ponto de vista do conhecimento da segunda, na medida em que substitui a inteligibilidade do passado em nome do futuro por elementos de explicação explicitamente formulados, porque descobre e constrói factos históricos destinados a dar apoio à explicação proposta e alarga assim consideravelmente o domínio da história propriamente dita, ao recortá-lo e especificá-lo, ainda assim, não é o suficiente para falarmos de uma história científica. Por um lado, porque existem questões, conceitos, que não têm respostas claras, por outro, porque há questões que, apesar de terem respostas claras, não podem ser resolvidas quer por causa da falta de dados, quer pela sua natureza, seja pelo carácter ambíguo dos indicadores ou pelo facto de estes não serem suscetíveis de procedimentos de análise rigorosos. Por esta razão, concluí que devemos aceitar que “a história oscilará provavelmente sempre entre a arte da narrativa, a inteligência do conceito e o rigor das provas; mas se essas provas forem mais seguras, os conceitos explicitados, o conhecimento ganhará com isso e a arte da narrativa nada perderá” (*ibidem*).

Também José Mattoso, na sua obra *A Escrita da História* (1997: 15-56), participa neste debate, reconhecendo que a História deixou de ser uma disciplina literária. Se ignorarmos a necessidade de estabelecermos como condição prévia a objetividade crítica dos dados e da sua associação em termos científicos, então, a História, tornada narrativa, em nada difere da ficção. No entanto, Mattoso lembra que a busca da positividade em História não deve esquecer que “ela só alcança o passado por intermédio de sinais e representações mediadoras da realidade e não por um exame direto da própria realidade. Esses sinais são as marcas da passagem do Homem, mas são também as próprias representações verbais ou mentais que permitem escolher entre eles os que são considerados representativos. A história é, portanto, uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência” (*idem*, 38).

Assim, a História não pode ignorar o estudo das narrativas míticas, das lendas e dos contos enquanto representações da realidade, de um certo modo de viver e de pensar, de um imaginário coletivo fundamental para a compreensão do passado. Para Mattoso a memória coletiva baseia-se numa reconstituição imaginária, mítica, mesmo quando resulta da transmissão escolar, porque condiciona, muitas vezes, os comportamentos coletivos. Por esta razão, o discurso, ainda que científico, acerca do passado, não é a sua imagem fiel, antes uma expressão do que o seu autor pensa acerca dele. Deste modo, não nos podemos limitar ao estudo dos documentos escritos, necessitamos, também, de “procurar o passado na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário coletivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo, tudo tem uma espessura diacrónica” (*ibidem*, 21). Na verdade, a História ao escolher como objeto o passado da Humanidade, pretende, em última análise, recorrer ao estudo da própria escrita da História e das sucessivas interpretações que as diversas civilizações e sociedades foram dando ao universo visível e invisível, com o intuito de o dominar ou de com ele conviver (*ibidem*, 40). A História deverá, portanto, considerar para efeitos de investigação as representações discursivas ou simbólicas do passado, expressas ou implícitas, de hoje ou de outrora, em textos historiográficos ou ficcionais, em mitos ou emblemas, em compêndios escolares ou em tratados científicos, em discursos e na oratória ou em estratégias políticas. José Mattoso (*ibidem*, 61) conclui que a História não pode apenas fixar-se nos acontecimentos situados no tempo e no espaço, deverá também considerar a memória que deles fica, nas suas expressões concretas e como facto da construção social do passado.

Esta conceção acerca das funções da História resulta de um longo processo de convivência mais ou menos próxima, mais ou menos difícil, entre a História, a imaginação e a memória. Num artigo pertinente, intitulado *História: a memória do imaginário*, António Reis (1999: 121-132) oferece-nos uma síntese acerca do papel do historiador enquanto guardião da memória e dos conceitos de imaginário e de História. Para Reis, podemos entender o imaginário como o conjunto de crenças, símbolos, mitos, formas de representação coletiva da vida e do mundo nas suas manifestações sociais ou nas suas expressões individuais. Numa aceção mais restrita, o imaginário também pode ser entendido como um conjunto de formas de recriação estética do real, o olhar do artista sobre o mundo. Quer num caso quer no outro, o imaginário figura como um dos objetos da História (da Cultura, das Mentalidades, da Arte...), sendo, portanto, historizável enquanto dimensão do Homem e da sociedade, na sua evolução no tempo. A História, assim, emerge como a memória do imaginário no tempo. Na verdade, Reis (*idem*, 122) interroga-se sobre até que ponto o próprio conceito de História é habitado por um certo modo de imaginação e, conseqüentemente, até que ponto o próprio trabalho do historiador é ele mesmo habitado por uma certa forma de imaginário. Para responder a estas questões, o autor lembra que o conceito de História tem oscilado ao longo dos tempos, entre uma dimensão científica (a História como ciência social e humana, que aprisiona o passado num sistema de conceitos explicativos do funcionamento das sociedades na sua evolução temporal), e uma dimensão qualificável de narrativa dramático-literária, na medida em que a História pretende recriar o passado num discurso que também recorre ao enredo, à intriga, povoada pela sucessão dos acontecimentos, pela intervenção dos indivíduos enquanto personagens do passado.

O maior ou menor distanciamento da História face ao imaginário tem acompanhado a própria evolução dos paradigmas da História, em particular ao longo dos séculos XIX e XX. Reis (*ibidem*) enuncia-os, começando por recuar ao paradigma positivista, em que a história é entendida

como a reprodução dos factos passados, sequencialmente organizados, e em que o historiador é remetido para um papel de reprodutor de factos e organizador dessa reprodução. Assim, pretendendo a absoluta fidelidade aos factos, o trabalho do historiador positivista não cede lugar ao imaginário. Também Gilbert Durand (1982: 93-94) lembra que no século XIX o positivismo enveredou pela via da confirmação histórica. O facto, tal como é concebido pelos positivistas e pelas pessoas do XIX, é um acontecimento. É um acontecimento histórico, um acontecimento observável, mensurável e algumas vezes repetitivo. De seguida, apresenta-nos o paradigma estruturalista para apresentar uma História dedicada às descodificações de factos passados, submergidos em conjuntos estruturais, em que o indivíduo é visto essencialmente como o agente que age sob a sua própria razão ou o seu próprio imaginário. Este é o paradigma que postula a figura do historiador cientista das estruturas, sobretudo económicas e sociais, ficando a História decisivamente influenciada pelas ciências sociais e humanas. Por último, Reis recorda que se assiste a uma tentativa de regresso a um paradigma narrativo-dramático da História, em que esta surge como recriadora do passado, procurando estabelecer uma verdade possível sobre o passado. Procura-se, portanto, uma articulação entre a dimensão cronológico-sequencial com a dimensão não cronológica e configuracional do passado. Neste quadro concetual, "o passado tende a ser visto como vivido por seres de carne e osso, sujeitos individuais com as suas paixões, os seus imaginários, as suas intrigas, as suas ideias e as suas ações, e não meramente dissolvidos em amplas estruturas económicas e sociais" (*ibidem*). Esta mudança de paradigma não dispensa a intervenção do próprio historiador equipado com o seu imaginário, com a sua visão do mundo, que é o que lhe permite julgar os homens, avaliar os factos, ponderar situações, de modo a determinar o que foi a causa do quê. Reis conclui que à luz do paradigma atual, a verdadeira opção não está entre a História que ensina mais e explicita menos (paradigma positivista) e a História que explica mais e ensina menos (paradigma estruturalista), mas, sim, entre a História científica que se limita a descodificar mais, mas que explica menos, porque narra menos, e uma História que literatiza e poetiza mais, e que, provavelmente, acaba por explicar mais (*ibidem*, 124).

De facto, a compreensão do posicionamento de maior ou menor distanciamento da História em relação às narrativas míticas ou lendárias, torna incontornável a discussão em torno do posicionamento da própria História enquanto ciência ou enquanto disciplina literária. Note-se que até ao século XIX os mitos, as lendas e os contos sempre foram considerados para efeitos de produção do conhecimento histórico, sendo tão difícil distinguir "realidade" e "ficção", "verdade" e "falsidade", quanto traçar as fronteiras entre discurso dito histórico e o discurso mítico e/ou lendário. Só a partir do século XIX é que a História, agora feita ciência social, com um *corpus* metodológico bem definido e blindado, passou a repudiar as narrativas (orais ou escritas) de natureza ficcional ou imaginada, temendo a sua despromoção por contaminação da fantasia. Mais recentemente assistimos a um reencontro da História com as narrativas imaginadas e fantasiosas, que voltam a ser consideradas para efeitos de produção do conhecimento histórico e da sua divulgação.

É nesta perspetiva de História como disciplina literária que há de novo lugar para a utilização das narrativas míticas e/ou lendárias, quer no processo de construção, quer no de divulgação do conhecimento histórico, abrindo espaços para a imaginação histórica, admitindo que o imaginário é uma das chaves da apropriação da realidade. Deverá, então, o ensino da História ignorar a imaginação? Desprezar a literatura? Prescindir da narrativa (oral ou escrita, real ou ficcional)?

A propósito... Alexandre Herculano

Incontornável é o pensamento de Alexandre Herculano (1810-1877) sobre o sentido da História e a procura da verdade histórica no contexto da historiografia oitocentista e o seu contributo para a compreensão do papel das narrativas ficcionais na produção do conhecimento histórico e da sua divulgação. Integrado num contexto social, político e cultural muito particular, Herculano encontrava na História uma missão que passava por refundar uma Nação, segundo ele, decadente e à procura de se regenerar. Imbuído pelo pensamento romântico, a procura das raízes e das origens da identidade do povo português, enquanto fundamento e alicerce do Estado-Nação, tornam-se numa obsessão para o historiador. Segundo Maria Helena Coelho, Herculano “comungava dos ideais de convergência num projeto de educação nacional, travejado pela história, aliada à literatura e à moral, que visasse formar as gerações no amor da Nação, que se queria assente em bases representativas. Logo o apelo às origens, buscando a “alma nacional” nos costumes, na cultura popular, nos monumentos, na história, fundamentava o compromisso com um grande movimento nacionalizador” (2011: 62). Torna-se clara, portanto, a função social da História na formação da consciência nacional, a sua instrumentalização pelos movimentos intelectuais nacionalistas e pelo pensamento ideológico do Estado, acompanhando uma tendência que se estendia por toda a Europa no final do século. Herculano, como outros do seu tempo, preocupou-se com a afirmação de uma historiografia de exigência documental e científica muito ligada à Academia Real das Ciências, alimentando uma corrente crítica em relação às “fábulas” em torno das origens de Portugal e da fundação do reino (Matos, 2002: 124).

Para Herculano, muito do conhecimento histórico produzido, sobretudo a partir do século XVI, estava alicerçado numa estrutura que consentia e sobrevalorizava a dimensão mitológica e lendária, em detrimento da preocupação com a factualidade e verdade histórica, enquanto sustentação do imaginário nacional individualizante, distintivo e excecional, condição essencial para a legitimação e afirmação dos estados-nações europeus, dos seus povos e instituições. Portugal não era exceção, muito pelo contrário. Dos mitos das origens (Túbal ou o Milagre de Ourique) ao Sebastianismo, até à mitificação heróica da figura de D. Afonso Henriques e de tantas outras figuras do nosso imaginário cultural coletivo, a historiografia portuguesa que sustentava o Antigo Regime estava cravejada de episódios mitológicos e fabulosos que comprometiam seriamente a verdadeira função da História e o trabalho do historiador. Convicto desta ideia, o trabalho de Alexandre Herculano vai procurar centrar-se, em grande medida, na construção de uma história da nação portuguesa, depurada dos seus mitos, num esforço para separar o *trigo do joio*, mas admitindo o valor deste património cultural e simbólico como fontes documentais para a construção do conhecimento histórico. Na verdade, ao partir do conhecimento e estudo exaustivo destas lendas, fábulas e narrativas ficcionais, da tradição nacional ou local, Herculano acreditava que era possível à ciência histórica cumprir a sua função, reagindo “contra as intromissões de um patriotismo retórico e passadista, que não hesitava em inventar origens míticas para a nação, prolongando assim em pleno século XIX um modo de conceber a história ultrapassado pelas exigências da crítica (*idem*, 126). A obra, o percurso e o pensamento de Herculano são verdadeiramente inspiradores pela dimensão pedagógica que encerram, pois o historiador procurou conhecer e estudar os mitos, as lendas e as narrativas da tradição cultural portuguesa para fazer História, libertando-a da sua dimensão literária, subjetiva e maravilhosa¹. Não poderíamos deixar de destacar de entre a sua vastíssima obra - que incluiu uma monumental História de Portugal, escrita

¹ Para um aprofundamento e melhor compreensão do trabalho de Alexandre Herculano sugere-se a consulta, entre outros, dos seguintes trabalhos: Maria Helena Coelho (2011); Carlos Manuel Ferreira da Cunha (2002, 2011); Sérgio Campos Matos (2002); José Eduardo Franco (2000); Michele Fernanda Tasca (2012).

em quatro volumes (1846-1853), os seus opúsculos, artigos de divulgação histórica, cartas, entre outras – a compilação *Lendas e Narrativas* (1851). Trata-se de uma coletânea de textos de natureza diversa, como contos e novelas, organizada em dois volumes, publicados entre 1839 e 1844 nas revistas *O Panorama* e *A Ilustração*. Herculano interessa-se, sobretudo, pela história da Península Ibérica e pela Idade Média, período histórico que explica e encerra a génese da identidade e da nacionalidade portuguesa e que importa por isso conhecer, estudar e divulgar. Segundo o próprio Herculano na advertência da primeira edição, a intencionalidade destes textos foi: “apenas preservar do esquecimento, a que por via de regra são condenados, mais cedo ou mais tarde, os escriptos inseridos nas columnas das publicações periódicas, as primeiras tentativas do romance histórico que se fizeram na língua portuguesa. Monumentos dos esforços do autor para introduzir na literatura nacional um género amplamente cultivado nestes nossos tempos em todos os paizes da Europa, é este o principal ou, talvez, o único merecimento deles.” No mesmo texto acrescenta, ainda, que “no meio deste amplo desenvolvimento de uma literatura nova no paiz, o auctor das seguintes paginas merecerá, talvez, desculpa de recordar que estes ensaios, inferiores ás publicações que se lhes seguiram, foram a sementinha d’onde proveio a floresta”.

2. Mitos e lendas: a singularidade da historiografia portuguesa

Se encetarmos uma viagem pela historiografia portuguesa, facilmente nos apercebemos de que, à semelhança do que acontece com outros povos e culturas, sempre se construíram mitos, lendas, milagres, enredos e ficções, com maior ou menor teor de imaginação e falsidade, em torno das grandes figuras e dos grandes momentos da nossa história. Muito do que se escreveu, leu e contou sobre algumas das mais proeminentes figuras da nossa história não tem qualquer sustentação científica e resultou, antes, de um somatório de novecentos anos de historiografia que foi misturando factos reais com crenças, superstições e narrativas povoadas de elementos mitológicos. Na verdade é hoje consensual que, quando mergulhamos na história de um povo e dos seus representantes, o profano e o sagrado se misturam e se complementam, não podendo ser ignorados ou desprezados, até porque, segundo Le Goff, “estudar o imaginário de uma sociedade é ir ao fundo da sua consciência e da sua evolução histórica” (1994: 16-17).

Joaquim Fernandes na sua obra *História Prodigiosa de Portugal* (2012), debruça-se sobre a componente mental, cultural, da nossa vivência como povo, construindo uma espécie de psico-história onde se valoriza e recupera o rico imaginário mítico português, inconscientemente acumulado desde as origens da nossa etnicidade identitária. Para o autor, muitas vezes “não é fácil descortinar a verdade e a lenda, a ficção e a realidade. Entre as margens do sonho e da vigília vive este compêndio de “estórias”, em parte ignoradas, indignas, noutra parte expulsas do rol das convenções, conveniências ou legitimidade histórica. Uma visão total do nosso percurso comunitário não autoriza a que se dispense dessa reconstrução a que chamamos História, um impressionante rol de narrativas, subjetivas ou nem por isso, globalmente entretécidas na obscuridade da fábula, da crença e do maravilhoso” (*idem*, 7).

Um dos autores que melhor tem trabalhado a dimensão mitologia da historiografia portuguesa é Sérgio Campos Matos. Com uma vasta obra publicada sobre o tema, o autor, no seu artigo *Historiografia e mito de Portugal oitocentista – a ideia de carácter nacional*², refere que os mitos ocupam na

² In Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais (7 a 12 de Julho de 1997). Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1998, Vol. 3, pp. 245 a 258.

historiografia moderna um lugar destacado enquanto modo de enraizar a comunidade nacional num tempo remoto e assim lhe conferir um acréscimo de legitimidade perante as nações, lembrando que, no caso da cultura histórica portuguesa, a tradição do patriarca Túbal, suposto fundador de Setúbal e da Lusitânia; a tradição providencialista do milagre de Ourique; a das cortes de Lamego; e o tema das cruzadas e da decadência que marcam definitivamente a nossa cultura (cf. Matos, 1998: 245). Cada um destes mitos partilha o facto de se configurar como modo de construir uma originalidade imaginária para a nação portuguesa, em registos que pretendem passar por históricos, mas nos quais História e mito se entretecem na mesma teia. Por outro lado, todos esses mitos foram motivados por uma ideia de intencionalidade patriótica. Ainda de acordo com o autor (*idem*, 246), durante o século XIX vigora a ideia de que a experiência histórica nacional constituía uma exceção, ideia essa que se desenvolve em torno de alguns grandes eixos:

- a) a noção de uma índole ou carácter nacional próprio, claramente diferenciado do de outros povos;
- b) a ideia de uma missão histórica da nação, diversa consoante os pontos de vista doutrinários (por exemplo, o mito da cruzada e a tese oitocentista da vocação hegemónica de Portugal na Península Ibérica);
- c) o sebastianismo, que Oliveira Martins chegou a considerar o “segredo íntimo” da história da nação, do século XVII ao século XIX;
- d) a ideia da ausência de “despotismo” no percurso nacional de sete séculos, a par da valorização, por vezes excessiva, da função das Cortes;
- e) em relação com a anterior, o tema da unidade da Coroa com o povo, contra os excessos das ordens privilegiadas;
- f) o pioneirismo da afirmação de alguns dos supostos caracteres próprios das nações modernas – raça, língua, território;
- g) a extraordinária rapidez com que a pátria atingira o auge da prosperidade, para logo decair de um modo extremo. Em quase todas estas ideias se projetava a consciência do presente e, implícita ou explicitamente, uma perspectiva do futuro, expressão que, de algum modo, garantia a confiança na nação e nas suas virtualidades originais.

Segundo Matos (*ibidem*, p. 256), apesar da vastíssima produção escrita, tanto no domínio das ciências sociais e humanas, como da literatura, o complexo tema do carácter nacional raramente foi tratado de um modo científico e desapassionado. A par deste tema, e estreitamente associada à idealização do carácter do povo português, procurava-se, também, definir a missão história da nação, tema privilegiado do historicismo oitocentista, das quais se destacam as seguintes doutrinas:

- a) a vocação marítima, de pioneirismo no contacto entre os povos (Rebello da Silva, Oliveira Martins), missão universalista e ecuménica na abertura de novos rumos para a Europa e para o mundo (Latino Coelho, Teófilo Braga), sem esquecer a dimensão económica, “essencialmente comercial” (Pinheiro Chagas). “Nação cosmopolita destinada à vida comercial, marítima, colonizadora”: assim a considerou Oliveira Martins, identificando uma constante histórica que seria perfilhada por António Sérgio;
- b) missão predestinada, providencial (adversários de Herculano na polémica acerca da batalha de Ourique e, noutros termos, Rebello da Silva e Latino Coelho, anunciando um futuro glorioso);
- c) um destino de hegemonia na Península Ibérica, ideia messiânica, concebida pelo jovem republicano federalista Horácio Esk Ferrari, por oposição à tese do carácter artificial da nacionalidade (Fernandez de Los Rios), e depois retomada por Teófilo Braga e Ramalho Ortigão.

Num outro artigo, intitulado *História e identidade nacional, a formação de Portugal na historiografia contemporânea*, Sérgio Campos Matos sublinha a necessidade de reconhecermos a função social da história na formação da consciência nacional e o lugar destacado que as elites intelectuais, nomeadamente os historiadores, ocupam na fixação de uma memória social – uma memória escrita, não raro erudita, acessível a um grupo reduzido de elementos de uma comunidade (2002: 123).

Imprescindível é o seu trabalho, *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, publicado em 1990, em que o autor procura compreender a função social e mental da História no sistema de ensino público, nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX, enquanto instrumento de vulgarização cultural, de afirmação ideológica e de expressão da memória histórica e da identidade nacional. Na introdução deste texto, Campos Matos (1999: 8) problematiza a ideia generalizada que tem vindo a inquietar os professores de História nos últimos anos acerca da ignorância sobre factos estruturantes da nossa história evidenciada por um universo cada vez significativo de alunos. O autor levanta a hipótese desses problemas, também experienciados na França ou nos Estados Unidos da América, estarem relacionados com “a desconstrução das memórias coletivas, especialmente da memória da nação, o esvaziamento de um certo imaginário nacional, mas, simultaneamente, a crescente atenção pelas memórias locais e regionais”. Assim, convicto de que os manuais escolares e o discurso pedagógico oficial se assumem objetos extremamente úteis para o estudo de uma certa memória histórica, das ideologias e mentalidades, Matos centra aí a sua análise, recorrendo a uma vasta produção ensaísta e poética que transmite imagens de Portugal, múltiplos sentidos do seu percurso histórico. A originalidade deste trabalho, temporalmente delimitado (1895-1939), constitui uma leitura obrigatória para quem quer encontrar respostas para aqueles problemas e, sobretudo, compreender o valor das narrativas míticas, dos contos e das efabulações lendárias, ou não, que existem e sempre existiram nos livros escolares, de forma mais ou menos consciente, ou mais ou menos intencional. Citando Lévi-Strauss, Campos Matos (idem: 14) salienta que as representações míticas “têm a potencialidade de despertar no homem pensamentos que lhe são desconhecidos. Memória quase esquecida, mas persistente, de um tempo fora do tempo” e que não pode ser ignorada. Esta abordagem permite-nos estabelecer uma comparação com o ensino da História que tem vindo a ser praticado desde o 25 de Abril de 1974, não só das práticas, dos instrumentos e dos discursos históricos, mas também compreender a função das narrativas míticas e lendárias, as suas causas e efeitos na construção do nosso imaginário nacional, e do lugar que ocupam, ou deveriam ocupar, na Educação Histórica.

Obra incontornável para a compreensão e discussão do fator nacional e o nacionalismo entendidos enquanto artefactos culturais de tipo especial é *Comunidades Imaginadas* de Benedict Anderson (2005). Explorando a utilização da língua e a literatura, enquanto poderosos instrumentos utilizados por uma elite esclarecida e dominante, de afirmação e dominação política, ideológica, cultural e económica do *Outro*, Anderson propõe a seguinte definição de nação: “é uma comunidade política imaginada – e que é imaginada ao mesmo tempo como intrinsecamente limitada e soberana. É imaginada porque até os membros da mais pequena nação nunca conhecerão, nunca encontrarão e nunca ouvirão falar da maioria dos outros membros dessa mesma nação, mas, ainda assim, na mente de cada um existe a imagem da sua comunhão” (idem, 25).

No sentido de fundamentar a sua proposta das nações serem *comunidades imaginadas*, Anderson cita Renan (1947-1961), quando este escreve que “a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido

bastantes coisas” e Gellner (1964), quando este afirma que “o nacionalismo não é o despertar da consciência das nações: ele inventa nações onde elas não existem” (*idem*). Na verdade, segundo Andersen, “todas as comunidades maiores do que as aldeias primordiais onde havia contacto cara a cara (e talvez mesmo) estas são imaginadas” (*ibidem*, 26), razão pela qual deverão ser distinguidas, não pelo seu carácter falso/ genuíno, mas pelo modo como são imaginadas. Para este autor, a nação é imaginada como uma comunidade porque é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda com raízes culturais muito fortes, e os produtos culturais do nacionalismo sempre se serviram da poesia, da ficção em prosa, da música e das artes plásticas para criar vínculos afetivos entre os indivíduos relativamente às invenções da sua imaginação, de forma a servir os seus intentos.

Citando Godinho (1991), Sérgio Matos (2006: 123) lembra que memória da nação teve as suas limitações e que, durante muito tempo, permaneceu manuscrita, quando não oral, ignorando diversidades étnicas e culturais, assimetrias regionais e olhando para o território nacional como um todo indiferenciado. Por outro lado, essa memória social fica marcada, sobretudo até ao século XIX – o século da afirmação do nacionalismo e do imperialismo europeu –, por uma relação muito íntima com diversos mitos que exprimem um determinado sentido de identidade. Assim, a memória da nação contribuiu para legitimar a independência do Estado português e a sua permanência histórica, garantindo a coesão nacional. Segundo Matos (*idem*), o caso português revela particularidades em relação a outros estados-nação europeus que importa considerar: escasso peso das minorias étnicas, religiosas e linguísticas no todo nacional, de um modo geral integradas sem problemas; escassez de revoltas e rebeliões regionais e locais. Neste contexto de relativa homogeneidade não surpreende que a história tenha, sobretudo, vincado um sentido da unidade nacional, compreendendo-se que um pequeno Estado europeu periférico e marginal como o português tenha, em diversos momentos, incentivado os estudos históricos e a publicação de fontes relevantes para o conhecimento do seu passado e que a historiografia portuguesa tenha sido, frequentemente, instrumentalizada pelos nacionalismos e pelas ideologias difundidas pelo Estado ou por correntes políticas organizadas. Deste modo, a par de outras temáticas como a Cruzada, os Descobrimentos e a Expansão Ultramarina, a decadência e o atraso relativamente a outras nações europeias, a definição do herói nacional ou as relações com Castela, o problema da independência de Portugal e a sua permanência histórica constituíram um dos temas-chave da historiografia portuguesa e do acervo mitológico coletivo nacional. De facto, de acordo com Matos (*ibidem*, 136-137), a consciência histórica contribuiu fortemente para forjar um sentido de identidade e coesão nacional sem grandes problemas, atendendo a que a sociedade portuguesa se escolarizou e alfabetizou lenta e tardiamente e que sempre apresentou baixos níveis de participação cívica. A construção deste sentido de identidade deve-se, claro, ao poder político, mas, no entanto, não podemos ignorar o sentido localista e quase espontâneo da consciência de pertença à comunidade nacional, bem como a função das memórias coletivas e a função das elites intelectuais, como é também defendido por Benedict Anderson na sua obra *Comunidades Imaginadas*.

Nesta mesma linha encontra-se Francisco Fino (1999: 231-232), no artigo “*Na fábrica do mito*”³, ao defender o papel crucial da propaganda, realizada através da coletividade ou, mais especificamente, da manipulação da mesma, partindo esta de um indivíduo ou de um grupo restrito, sempre orientados segundo certos objetivos. Para Fino (*idem*) o meio mais eficaz e

3 In Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «Linguas e Literaturas», Porto, XVI, 1999, pp. 231-245.

perdurável de propaganda é, indiscutivelmente, o discurso escrito, no entanto, o autor admite que o processo de passagem de um discurso oral (próprio dos primórdios do mito) a um texto depende, direta ou indiretamente, de quem o produz e/ou de quem fomenta a sua produção, pondo em evidência a supremacia de quem é responsável pela sua fixação escrita. Os mitos veiculados através das narrativas orais e/ou escritas, ainda que sejam um produto de um imaginário coletivo face a um fenómeno de procedência natural ou humana, têm sido colocados ao serviço da máquina de propaganda de forma mais ou menos assumida, com o propósito da construção de uma identidade coletiva nacional. A respeito das relações entre História e Literatura, Ernesto Castro Leal, no seu artigo *Narrativas e Imaginários da 1.ª Grande Guerra*, lembra que “o processo social de construção da identidade, quer se trate de uma sociedade, de um grupo ou de um indivíduo, faz uso da íntima relação entre memória (passado), vivência (presente) e projeto (futuro), recorrendo a várias categorias de referentes identitários, entre os quais se encontram os materiais e físicos (território ou clima), os históricos (origens ou acontecimentos marcantes), os psicoculturais (sistema de valores ou hábitos coletivos) e os psicossociais (actividade ou motivação)” (2000: 442). Segundo Jacques Le Goff “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (*apud* Leal, *idem*, 443). Os mitos e as lendas, aqui designadas como “*narrativas do imaginário*”, contribuem para a construção dessa memória e para a sua preservação, entendida como uma património coletivo de uma comunidade, já que cada povo constrói o seu próprio modo de ver e perceber o mundo nas suas vivências e experiências, através de mitologias que, ao longo dos tempos, foram tornando-se parte intrínseca do seu quotidiano.

No artigo *Mitologias, ontologias, cosmologia e história: questões sobre visões de mundo* (2010), Jocélia Barreto define o mito como uma narrativa, uma metáfora a ser construída como uma realidade, já que, mais do que explicar, “o mito é, cria realidades”. Claro que a autora admite que a história não pode apenas ser contada através dos mitos, mas os mitos fazem a história (aqui entendida como a realidade), realidade que quebra a noção do tempo, passado e presente. Apoiando-se no trabalho *O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões* de Joanna Overing, Barreto argumenta que não existe uma verdade universal e que há uma pluralidade de conhecimentos com outras formas de explicar, conhecer, imaginar e pensar a realidade. Para Overing “a ideia de que o mundo objetivo pode ser representado por completo se for representado de um único ponto de vista não seria aceite por tais epistemólogos, eles admitem uma pluralidade de conhecimento, cada um dos quais só pode oferecer uma visão parcial” (*apud* Barreto, *ibidem*, 12), razão pela qual estas “narrativas imaginadas” não podem ser ignoradas do processo de construção do conhecimento histórico.

Num outro trabalho, intitulado *Mitos, traumas e utopias: dinamismos da história portuguesa e receção no universo literário*, Roberto Bittencourt (2011) defende que cada momento cultural tem uma certa densidade mítica, onde se combinam e se confrontam diferentes mitos, constatando-se uma relação biunívoca entre a literatura e o imaginário de um povo. Essa relação é estabelecida através dos motivos literários que, muitas vezes, se encontram entre os grandes ícones que simbolizam uma nação, até porque aquilo a que se chama “história” pode ser entendido como uma figuração ou atualização do imaginário. Para Mircea Eliade (*apud* Bittencourt, *idem*, 17), a representação desse imaginário, é sempre fortalecido pelo campo histórico e não por ele aniquilado ou vencido, pois só com a descoberta da História, só através da assimilação radical deste novo modo de ser representado pela existência humana no mundo foi possível ultrapassar o mito, não sendo certo, no entanto, que o pensamento mítico tenha sido abolido, pois ele

conseguiu resistir, ainda que radicalmente modificado, e é sobretudo na historiografia que ele sobrevive. Já para o historiador José Mattoso (*apud* Bittencourt, *ibidem*, 18) a importância do estudo dos símbolos, das insígnias e dos rituais é fundamental para compreender as conexões, as ideias e as representações mentais dos homens. Sublinha, também, que estes elementos, tantas vezes incompreendidos e até desprezados pela historiografia positivista dos séculos XIX e XX, podem ser muito úteis para a produção e compreensão do conhecimento histórico. Para Bittencourt urge pensar-se para além do materialismo histórico e considerarmos o lado oculto e simbólico da História de Portugal, a partir das suas diversas ordens iniciáticas, das interpretações da sua mitologia, do misticismo e das doutrinas religiosas que influenciaram a Península Ibérica⁴, constatando “a necessidade de um estudo para além dos dados cronológicos e interpretações simplistas, mas buscar a realidade viva e simbólica da História e dos factos que dela se originaram, compreendendo que uma análise histórica se dá mais do que pela leitura de documentos coevos, estudos fósseis ou interpretações de artefactos, mas pela leitura do pensamento mágico ancestral” (*ibidem*, 19).

Admite-se, portanto, a necessidade de se estabelecer um diálogo profícuo entre o campo de investigação histórica e o campo de investigação literária no trabalho de interpretação e propagação de muitas “células mitológicas” que persistem no nosso imaginário mítico coletivo, até porque o texto literário é um vínculo de conhecimento de uma determinada época. Deve-se, por isso, recusar a ideia de imaginação como sinónimo de fantasia, mas antes como motor psicológico capaz de animar o percurso histórico da humanidade (Cassier *apud* Bittencourt, *ibidem*, 18). Para conhecermos e compreendermos a História precisamos de dominar a “linguagem do imaginário” já que segundo Freitas, o que provoca a História é “*fundamentalmente a produção e troca de mitos, de ideias*”, rejeitando o materialismo histórico em favor de uma “História Invisível” (*apud* Bittencourt, *ibidem*, 23-24). Para todos estes autores, pela literatura reescreve-se a História, inventa-se a pátria, na medida em que um povo busca no passado mítico, mais ou menos distante, uma segurança, uma estabilidade simbólica fundamental para a ideia de nação. Poetas, dramaturgos, romancistas têm-se debruçado, ao longo dos tempos, sobre os símbolos e mitos nacionais e, pelas vias da memória, procuram as raízes profundas da identidade e alma da nação, fazendo emergir vultos heróicos e acontecimentos gloriosos, afirmando uma certa forma portuguesa de perceber, de interpretar os mitos. Para Bittencourt (*ibidem*, 32-33), a língua e a literatura revisitam certas figuras que, sendo históricas, transcendem a própria historicidade, inscrevendo-se na literatura como parte da própria identidade cultural portuguesa, sendo a constante reelaboração dos mitos que os faz permanecer no imaginário português, ainda que assumindo roupagens diferentes em função dos condicionalismos históricos, políticos e culturais. Neste processo de definição da própria identidade nacional portuguesa, inscrever no texto literário figuras como Viriato, D. Afonso Henriques, D. Sebastião, Isabel de Aragão ou Inês de Castro é uma forma de escrever o “ser português”, de rever o passado, construir o presente e projetar o futuro. Esta projeção do passado no futuro é um tema recorrente no imaginário, nomeadamente através da reinvenção e reinterpretação de mitos estruturantes como a crença no nosso “destino imperial”, a esperança em torno da mitologia do “Quinto Império” da figura do “Encoberto”, do “Desejado”, no “Milagre de Ourique”, entre muitos outros. Esta ideia do “povo eleito” para “dar novos

⁴ Este autor nomeia algumas das mais importantes figuras e acontecimentos nacionais que incorporam uma aura mítica e transcendem o domínio da própria história: Viriato e o mito da antemanhã, o herói libertador; D. Afonso Henriques e o Milagre de Ourique, como mito fundador, apontando para o providencialismo consolidado com os Descobrimentos, nos séculos XV e XVI; o sebastianismo, a União Ibérica e o mito do Quinto Império.

mundos ao mundo” tem desempenhado um papel determinante na formação da nossa identidade nacional. Deste modo, os principais mitos culturais de Portugal procuram justificar a aventura portuguesa, no âmbito de uma aventura humana, movida por uma missão universalista que enfatiza o papel de Portugal como líder na construção de uma sociedade de nações messiânica e providencial. Assim, o conhecimento da mitografia ajuda-nos a encontrar respostas a velhas questões identitárias como *Quem somos?, De onde vimos?, Para onde vamos?*.

Na obra *O mito de Viriato na Literatura Portuguesa*, José Machado (1999: 25-30) explora de forma bastante fundamentada do ponto de vista bibliográfico o tema dos mitos em Portugal. O autor começa por lembrar Oliveira Martins, apresentando-o como um dos pioneiros no estudo histórico-filosófico dos mitos, ao defender a necessidade de uma interpretação histórica da mitologia. Cita Dalila Pereira da Costa, para quem os mitos são os propulsores da nação portuguesa como “força supra-humana; são o fundamento de toda a sua cultura e história”, razão pela qual a história terá sempre um “sentido sobrenatural, transcendente a si mesma, e nela fazendo transcender ainda, a si mesma, essa pátria e seu povo” (*ibidem*, 26). Ainda neste capítulo, Machado recupera uma ideia de Virgílio Ferreira, quando este escreve na obra *Conta-Corrente II*, que “Portugal é decerto em toda a Europa o país que mais tem para os nacionais uma existência mítica. Aljubarrota, a Índia, Os Lusíadas, 1640, mesmo o Terramoto, mesmo o 9 de Abril – tudo é expediente para a nossa mitificação” (*ibidem*, 26-27). Outro autor referenciado nesta obra é Francisco de Salles Loureiro quando este afirma que “está sobejamente demonstrado ser no plano mítico que se manifesta a reação da nossa colectividade aquando dos períodos de crise. E a criação mítica portuguesa é assim o resultado de contradições da vida nacional” (*ibidem*, 29). Numa tentativa de fixar os grandes temas míticos do povo português, Machado recupera as cinco grandes linhas míticas sinalizadas por Cunha Leão (em 1962): providencialismo da História de Portugal (de Ourique até ao V Império); linha marítima e ultramarina (mito henriquino); o encoberto (mito sebastiano); a sublimação da mulher (culto Mariano, milagre de Fátima); e a supervivência do amor (história e lenda de D. Pedro e D. Inês de Castro). Neste mesmo exercício, José Machado (*ibidem*, 29-30) recorre a Gilbert Durand (1986) para classificar as sequências lendárias que o imaginário profundo do povo português repete e privilegia, distinguindo quatro grandes grupos míticos: “o Fundador vindo de fora” – (Luso e São Vicente), a “Nostalgia do impossível” – (os amores de Pedro e Inês), o “Salvador oculto” (D. Sebastião), e “Transmutação dos actos” – (o milagre das rosas pela Rainha Santa Isabel). Durand refere-se a estes grupos como mitologemas e considera que “Portugal possui em abundância todos os mitos da Europa” (*apud* Bittencourt, 2011: 20), apresentando-se como uma espécie de “reserva” do universo mítico europeu.

Uma outra obra incontornável para a compreensão da fenomenologia do mito português é *O Labirinto da Saudade. Psicanálise mítica do destino Português* do ensaísta Eduardo Lourenço, publicado em 1978. A apologia de uma imagologia, ou seja, o “discurso crítico sobre as imagens que de nós mesmo temos forjado” (1988: 11-12) é o grande *leitmotiv* deste trabalho. Para Lourenço estas imagens são de duas espécies: uma diz respeito àquilo que por analogia se passa com os indivíduos e que se poderia chamar “esquema corporal”; a outra, de segundo grau, é constituída pelas múltiplas perspectivas, inumeráveis retratos que consciente ou inconscientemente todos aqueles que por natureza são vocacionados para a autognose coletiva (artistas, historiadores, romancistas, poetas) vão criando e impondo na consciência comum. Lourenço considera que os portugueses são “um povo que vive obcecado pelo passado (...) descontentes com o presente, mortos como existência nacional imediata, nós começamos a sonhar simultaneamente o futuro e o passado” (*idem*, 25). Num outro ensaio, *Identidade e Memória, o caso Português* (1985),

Eduardo Lourenço compara as relações dos Portugueses consigo próprios à nostalgia do povo judaico, identificando, contudo, uma grande diferença: Portugal não espera o Messias, o Messias é o próprio passado, convertido na mais consciente e obsessiva referência do seu presente, podendo substituir-se-lhe nos momentos de maior dúvida sobre si ou constituindo até o horizonte mítico do seu futuro. Para Lourenço a euforia mítica que existe em Portugal deve-se, sobretudo, ao papel “medianeiro e simbolicamente messiânico que desempenhou num certo momento da História ocidental” (1985: 18-19). Daqui resulta um problema que está relacionado com a incapacidade do povo português cultivar uma memória ativa e criadora de si, pois é em função deste mito interior “que se processa a permanente reestruturação do nosso presente concreto, empírico, de portugueses, levando-nos a pôr os olhos no passado e a evitar a realidade do presente” (ibidem, 18-19). Identifica-se, pois, nos contextos históricos, tentativas frustradas de autosuperação de um *deficit* de identidade nacional através da projeção de uma identidade projetada e fantasiosa, a que Eduardo Lourenço chama de “hiperidentidade mítica” (Lourenço *apud* Bittencourt, 2011: 31). Numa interpretação dos textos de Eduardo Lourenço, Bittencourt conclui que para o ensaísta, “sendo o passado essencial ao sentido de identidade nacional e coletiva, em vez do desejo de subverter as memórias traumáticas, devia verificar-se a vontade de as integrar harmoniosamente no conjunto das dores de crescimento. Depois do passado nacional e de um presente em crise, tem-se a ideia de destino como terceiro aspeto deste paradigma identitário português. É por isso que Eduardo Lourenço crê que o universo cultural português arrasta, há mais de quatro séculos uma existência crepuscular. Após uma era gloriosa de descobrimentos e expansão, reserva-se para esse passado um sentimento de saudade, decorrente da incerteza de que os tempos egrégios talvez nunca mais se vão repetir. Pela saudade projeta-se no futuro o resgate das glórias do passado. É justamente este sentimento que cria uma identidade portuguesa a partir das figuras mitificadas” (*idem*).

Um outro texto que consideramos de grande utilidade para a compreensão deste tema é *O Mito de Portugal nas suas raízes culturais* de Manuel Cândido Pimentel (2008), na medida em que nos apresenta uma síntese bastante bem conseguida sobre as origens e características da mitologia portuguesa. De acordo com o autor, “o mito” consiste numa “interpretação do mundo sem que a socorra a consciência intencional da diferença entre o lógico, a ficção e a realidade objectiva, implicando uma atitude inicial de experiência que o homem tem de si, do outro e da natureza que o rodeia, mas sem a disposição de conhecimento que pela discriminação situa em face do mundo a imagem objectiva deste, o que permitiria o discernimento do que na relação com o real não é o fabuloso, o fantástico e o lendário” (2008, 8). Para Pimentel, o que o mito nos oferece é a integridade de algo que se perdeu, possibilitando ao homem a sua restituição a uma ordem perdida ou a sua reintegração cósmica para além do caos. No caso português, o mito de Portugal, entendido enquanto substância da encarnação de ideais coletivos, tem um conteúdo histórico e existencial, pois nele se exprimem de forma muito diversa, os sentimentos, as paixões e aspirações de um povo, paralelamente às suas narráveis ação, visão, compreensão e capacidade de transformação do mundo. O mito é um fenómeno cultural que, além de conservar, corresponde aos ideais da própria nacionalidade, do ser português na origem para a sua vocação tardia: “nasce com a consciência do povo português, corporiza-lhe o sentimento terrantês, ou matricial, e a emoção coletiva da pertença pátria, insinua a união da gesta com a esperança e a promessa, mas também a contradição da vida gloriosa com os páramos árduos da decadência” (*idem*, 10). A interpretação que Pimentel faz do mito de Portugal é a de um sistema de representações consideradas vitais, uma organização de valores mentais, afetivos, gnosiológicos, éticos e espirituais

que se foi formando sob o efeito das injunções da História e ao longo das circunstâncias dos Portugueses na História, que se confunde com a ideia da nacionalidade e a sua permanência no tempo. Assim, para o autor, o mito de Portugal é um mito de origem e destinos coletivos, é o mito de uma nação-império, cujo “estrato cultural enraíza na noite dos tempos, se formou nos transe mais complexos da história nacional e evoluiu por alargamento sucessivo da sua primeira matriz, para cujo sincretismo de conteúdos tanto contribuíram a política de Portugal no concerto das nações e a efabulação das ideologias políticas, principais responsáveis pelo privilégio sacral do próprio mito enquanto fator da consciência nacional e fonte legitimadora do lugar “autêntico” dos Portugueses no mundo” (*ibidem*, 11).

Os valores que encontramos nos mitos históricos adaptam-se e combinam-se estabelecendo uma relação direta com as circunstâncias da própria História, pois nos mitos expressa-se sobretudo a identidade cultural de uma comunidade, na medida em que é esta que tem a capacidade de os matar, ressuscitar e conservar, enquanto agente no tempo, memória que conserva o passado e cinge o futuro. Sobre o lugar do mito, Pimentel sublinha, de forma quase poética, que é a ele que as gerações regressam quando “a nudez do tempo e a crueldade da história desmintam os seus anseios, os seus sonhos e as suas glórias”. Para o filósofo, o controlo do mito está entregue aos “arquetipos do inconsciente coletivo e estes só desaparecem quando a comunidade que neles se revê fatalmente morre, e funestamente a acompanha o mito” (*ibidem*).

À semelhança dos demais autores aqui referenciados, também Pimentel (*ibidem*, 11-12) apresenta a sua proposta para os pilares do edifício mitológico português, identificando seis marcos cronológicos principais do surgimento, formação e consolidação do mito Português, e que são desenvolvidos de forma bastante detalhada ao longo o seu texto, pelo que a sua leitura se torna indispensável para quem quer conhecer o nosso imaginário coletivo, a saber:

- 1139-1140: Batalha de Ourique e fundação da nacionalidade
- 1415-1697: Da tomada de Ceuta, que inicia a Expansão, à Restauração e à morte do Padre António Vieira
- 1879: Geração de 70 e ideia de decadência
- 1910: Primeira República
- 1933-1974: Estado Novo
- 1974: 25 de Abril

Para concluir esta resenha sobre a singularidade e originalidade da mitologia portuguesa, não poderíamos deixar de referenciar a obra *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A história no Curso dos Liceus (1895-1939)*, de Sérgio Campos Matos (1990), cuja leitura integral recomendamos vivamente para quem pretende compreender as relações que se estabelecem neste tripé concetual num tempo em que assistimos à desconstrução das memórias coletivas, especialmente da memória da nação, ao esvaziamento de um certo imaginário nacional. Nesta obra, Sérgio Campos Matos oferece-nos uma exploração cirúrgica acerca de como os programas e os manuais escolares de História se constituem como poderosos instrumentos para a expressão da memória histórica, erigida em memória da nação. Aqui a História aproxima-se da Mitologia, pois, atendendo à sua função social e mental, ambas asseguram a continuidade de um passado épico, a “verdade” do presente, e a permanência de um conjunto de valores no futuro.

Um outro livro de leitura recomendável é “*O mito de Portugal. A Primeira História de Portugal e a sua Função Política*” de José Eduardo Franco (2000), que nos oferece uma interpretação da primeira *História de Portugal*, escrita no final do século XVI, pelo humanista Fernando Oliveira, obra que nos apresenta um Portugal excecional, eleito e glorioso, predestinado a cumprir uma missão de amplitude universal, tese sustentada numa teia mitológica tão ampla quão singular.

Não poderíamos concluir este capítulo sem antes fazer uma referência ao vastíssimo espólio da mitologia local/regional e das lendas e narrativas imaginárias que podemos encontrar um pouco por todo o país, perpetuadas em inúmeros trabalhos monográficos e cujo conhecimento, estudo e divulgação se revela essencial para a preservação das memórias locais e regionais⁵.

3. Para a apologia de uma pedagogia do imaginário no ensino da História

Lembremos o tempo em que as crianças ouviam contar histórias, um mundo de sonho e fantasia criado pela magia das palavras contadas pelo avô ou avó depois da ceia, ao calor da lareira e na quietude da noite. Esse era o tempo em que os meninos descobriam as lendas e os seus mistérios, conheciam as personagens dos contos imortais, lutavam com piratas e dragões, viajavam pelo mundo ao encontro de lugares e de povos desconhecidos, vivenciando emoções e sentimentos únicos, identificando-se com os heróis das histórias, procurando soluções para os segredos e os conflitos, encarnando papéis, enfim, olhando a vida como uma realidade fantástica, só possível aos olhos de quem ainda não é adulto. O que é feito desse tempo? Terá desaparecido? Estas questões surgem num novo tempo, num tempo e num mundo onde o hábito de contar histórias às crianças se foi perdendo, resultado da falta de tempo que os pais têm para os filhos, vítimas de uma sociedade consumista e violentamente competitiva atirando-os para um labirinto de tarefas e obrigações profissionais que lhes rouba o tempo e a disponibilidade para estarem com os seus filhos, um drama das sociedades contemporâneas amplamente denunciado pelos especialistas das áreas das ciências sociais, comportamentais e da educação. A este propósito Cury escreve que “criámos um mundo artificial para as crianças e pagámos caro por isso. Produzimos sérias consequências no território das suas emoções, no anfiteatro dos seus pensamentos e no solo das suas memórias (...) pais e filhos vivem isolados, raramente choram juntos e falam dos seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações” (2004: 12). Perante esta realidade, para quem ficou o papel de estimular a imaginação das crianças? Se os pais têm dificuldade em desempenhar esse papel, os professores não se devem demitir das suas responsabilidades de educadores, antes, devem afirmar-se como figuras-chave no estímulo da imaginação das crianças e dos jovens alunos. No entanto, Cury alerta para o facto de, nas escolas, professores e alunos viverem juntos durante anos dentro de uma sala e não passarem de meros estranhos uns para os outros, estranhos que se escondem atrás dos livros, dos cadernos, dos computadores, dos conteúdos programáticos (*ibidem*). Deste modo, estão criadas as condições para que uma força externa ocupe o lugar que família e educadores deixaram vago, essa força chama-se *media*.

⁵ Deixamos, por último, a sugestão de um conjunto de outras obras de âmbito mais geral, cuja consulta e estudo são fundamentais para quem se propõe conhecer os mitos e as lendas de Portugal: *Lendas e Narrativas*, de Alexandre Herculano, publicação realizada segundo a supervisão do autor pela primeira vez em 1851; *Contos populares e lendas*, de José Leite de Vasconcellos, (Vol. I e II), publicação de 1966; *Lendas de Portugal*, de Gentil Marques, publicada em cinco volumes, entre 1962 e 1966; *Lendas Portuguesas da Terra e do Mar*, de Fernanda Frazão, obra publicada em 2004; *Lendas – Historietas – Etimologias Populares e Outras Etimologias Respeitantes às Cidades, Vilas, Aldeias e Lugares de Portugal Continental – compilações*, de Alexandre Costa, edição de 1959; *Contos e Lendas da Beira* de Jaime Lopes Dias, obra editada em 2002.

É certo que os modernos meios de comunicação têm uma particular facilidade para apresentar histórias e para transmitir uma grande quantidade de informação, seja através dos filmes, seja através dos programas de animação, ou outros, recorrendo para tal a um poderoso conjunto de ferramentas que concilia a imagem, a cor, o som, numa fórmula tão completa e tão estimulante, ao ponto de os jovens não terem necessidade de criar imagens mentais ou usar a fantasia para as entender, diminuindo proporcionalmente a sua capacidade imaginativa. Jean Georges, a propósito da importância da imaginação, lembra que “sans imagination, il n’y pas de développement possible des individus, et que l’imagination n’est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais qu’elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d’abord dans le langage” (1991: 28). Torna-se, por isso, fundamental que pais e professores compreendam o fenómeno e mobilizem esforços no sentido de contrariar esta tendência e de estimular o gosto pela leitura, pela expressão oral, pelo desenvolvimento dos sentidos e dos sentimentos, em poucas palavras, que eduquem para a imaginação.

Apesar de a maioria dos autores considerar que a imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, alguns educadores parecem querer ignorar esse facto, menosprezando as suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Entre os autores que acreditam no papel da imaginação nesse processo, encontra-se K. Egan, para quem “la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje y que tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y curricula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación” (1994: 34), sublinhando a necessidade de se reconstruir novos currículos e métodos de ensino que perspetivem a criança como um “pensador imaginativo y lógico-matemático” (*idem*).

Apesar dos avanços registados ao longo das últimas décadas no que concerne à inovação e diversificação dos modelos de ensino e aprendizagem, às metodologias e estratégias didáticas, à pedagogia no seu sentido mais abrangente, o esforço de estreitar e articular o triângulo *aluno-professor-conhecimento* continua a esbarrar com a tendência dos educadores privilegiarem um ensino memorístico, pouco empenhado em estimular a criatividade e o espírito crítico, e onde os alunos são, muitas vezes, encarados como autênticos depósitos de informação. No seu livro, *Pour une pédagogie de l’imaginaire*, Jean Gorges, chama atenção precisamente para o facto de a *Escola* privilegiar a racionalidade em detrimento da imaginação, o que considera um erro: “Or l’éducation, l’école tendent en général à éliminer tout ce qu’elles considèrent comme des entraves à la conceptualisation logique, privilégiant l’apprentissage de la rationalité. (...). Et je pense au contraire qu’une des missions fondamentales de l’éducation et de l’école est d’aider à la cohérence de l’imaginaire et de permettre à l’imagination de s’épanouir, pour que le “contrôle futur de la raison” et la prise de conscience du rationnel par l’enfant lui procurent, à la fois, les moyens d’exprimer l’inexprimable et la lucidité lui permettant de savoir parfois renoncer à expliquer l’inexplicable” (Georges, 1991: 37-38).

A imaginação deve ser entendida, portanto, como um elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que é precisamente este movimento dialético entre o imaginário e o racional que assegura o equilíbrio do sujeito, que lhe permite interiorizar significações e, sobretudo, que permite à criança descobrir os laços que a unem ao mundo (Postic, 1992). Assim, “o conhecimento imaginativo, longe de surgir como alheio ao conhecimento intelectual, lança os fundamentos deste último (...) ele introduz, efectivamente, a representação, a analogia, a metáfora e a comparação geradora de questões, isto é, as quatro características básicas da actividade intelectual” (Malrieu, 1996, 231). Acreditando que a imaginação, considerada como um processo de conhecimento, desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento intelectual

das crianças e dos jovens, não se compreende que continue a ser ignorada ou menosprezada por aqueles que têm a responsabilidade de a cultivar, entre eles os professores. Para tal, Jean Georges defende a necessidade de se pôr em prática uma verdadeira *pedagogia do imaginário* capaz de potenciar esta ferramenta cognitiva que permite ao jovem ver o mundo na sua totalidade.

Estimular a imaginação para promover aprendizagens significativas parece um dos trilhos que os professores podem e devem esforçar-se por desbravar, procurando adaptar, criar e reinventar estratégias e metodologias capazes de responder a esse desafio. *Como fazê-lo?* Um dos caminhos possíveis pode ser o recurso à prática de *contar histórias* enquanto estratégia didática de elevado potencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as narrativas, das quais destacamos os mitos e as lendas, podem ser ferramentas maravilhosas para organizar e comunicar significados de um modo eficaz, unindo a dimensão cognitiva à dimensão afetiva e conseguindo que novos conhecimentos se tornem significativos e interessantes para as crianças (Egan, 1994:36).

Uma história bem construída e bem contada pode resultar numa autêntica alquimia didática ao permitir que o imaginário da criança seja ativado e, a partir dele, se construa uma ponte para a aprendizagem. Este efeito é bem descrito por Postic quando afirma que “a imaginação parte em espiral, por alargamento do seu espaço (...) estende-se por expansão e por conquista de novos territórios” (1992: 22). A importância das *histórias* na vida das crianças manifesta-se em diversos domínios da sua formação, Abramovich (1997) enuncia uma panóplia bastante diversa de aspetos dos quais destacamos os seguintes:

- ouvir uma história marca o início de uma aprendizagem e de um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito;
- contar uma história a uma criança cria condições para que esta aprenda a ouvir e a concentrar-se, a partilhar emoções, estimula e desenvolve a sua imaginação, aguça a sua curiosidade, ajuda a encontrar ideias e soluções para responder a questões e a problemas;
- ouvir histórias permite desenvolver o potencial crítico da criança;
- através de uma história a criança pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e de ser, outras regras, tradições e costumes e outras formas de olhar o mundo.

Para esta autora “o significado de escutar histórias é tão amplo... É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...) E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles” (Abramovich, 1997). Deste modo, as histórias através da sua dimensão mágico-fantástica captam a atenção e o interesse das crianças, despertam a sua imaginação, criam condições favoráveis à reflexão e ao espírito crítico, desenvolvem a sua capacidade inventiva e criativa, em poucas palavras, permitem aprendizagens verdadeiramente significativas.

Apesar de o *contar uma história* ser considerado por muitos uma verdadeira arte só ao alcance de alguns, isso não significa necessariamente que qualquer um de nós não o possa fazer com destreza e eficácia. Contar uma história exige preparação, técnica e treino. Os professores encontram-se numa posição privilegiada para desenvolver esta técnica, na medida em que se movem num espaço que contém todos os elementos necessários à apresentação de histórias, a sala de aula. É neste *território natural* que *professor* (narrador, com possibilidade de ser, ou não,

personagem da história), *alunos* (auditório, com possibilidade de serem ou não personagens e/ou narradores da história) e *conteúdos* (elementos estruturantes da narrativa, a que estarão associados outros elementos de ficção) se encontram e interagem diariamente. Estas são também três palavras-chave em qualquer processo de ensino e aprendizagem, podendo simultaneamente ser as traves mestras de uma estratégia didática, cuja arquitetura se organiza em torno de uma história na qual os conteúdos, os alunos e o professor confluem num todo articulado e coeso.

Além disso, a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente agradável e estimulante para o aluno é um facto que todos reconhecemos como fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma natural e eficaz. Ao *contar uma história*, o professor pode criar um ambiente de cumplicidade, de aproximação entre todos os membros da turma, de interação com o espaço envolvente e com os conteúdos programáticos, capaz de transformar a sensibilidade e as emoções dos alunos em aprendizagens verdadeiramente significativas. Mas conseguir este *golpe de magia* não é tarefa fácil, exige um trabalho cuidado e exaustivo de planificação e implica igualmente o domínio e alguns procedimentos e técnicas que quando ignorados podem comprometer todo o processo. Trata-se de um trabalho pedagógico que consiste em estudar a melhor forma de organizar os conteúdos em torno de acontecimentos, personagens e significados afetivos, de maneira a estimular as crianças a utilizar as suas capacidades intelectuais para aprender.

Existe, ainda, uma ideia muito enraizada de que o *contar histórias* é uma estratégia educativa circunscrita às áreas disciplinares de línguas e literaturas, enquanto veículo privilegiado para a promoção da leitura e da própria escrita, sendo, por isso, vulgarmente ignorada dos processos de planificação dos docentes das restantes áreas do conhecimento. Trata-se de uma interpretação duplamente errada, porque se, por um lado, as potencialidades didáticas desta estratégia vão muito além do mero estímulo ao gosto pela leitura e pela escrita, por outro, esta estratégia didática não é feudo de nenhuma área disciplinar em particular. *Contar histórias* é património de qualquer área do saber, desde o Português à Matemática, embora se reconheça que esta técnica possa ser utilizada com mais ou menos facilidade conforme a disciplina em causa. Para K. Egan, os conteúdos das ciências sociais estão já configurados em forma de narrativa uma vez que “engloban acontecimientos, valores, lugares, intenciones, personas individuales y grupos; todos ellos, materiales constitutivos de las narraciones de ficción” (cf. 1994: 87-90). Com facilidade podemos compreender que a História, dada a amplitude temática do seu objeto de estudo, oferece ao professor desta disciplina um conjunto de conteúdos e temas extremamente ricos e diversificados e com elevado potencial para *serem contados*.

À semelhança do que acontece com qualquer outra disciplina, também na História existem determinadas unidades didáticas que são mais difíceis de planificar, ou porque são menos estimulantes para o aluno, ou porque produzem idêntico efeito no professor, ou ainda porque os conteúdos em causa, aparentemente, não convidam à construção de intervenções originais e inovadoras, comprometendo, ou pelo menos dificultando, o sucesso das aprendizagens. Deste modo, importa procurar caminhos que contrariem este cenário e um dos caminhos possíveis é a planificação de uma unidade temática, didática ou de aula através do recurso a uma narrativa mitológica ou a uma lenda (de âmbito nacional, regional, ou local), com um enredo em que os alunos e o professor possam desempenhar papéis ativos na construção e interpretação do conhecimento histórico.

O recurso a este tipo de estratégia educativa, além das vantagens já referidas, prende-se com a possibilidade de determinadas áreas temáticas, onde existe um grande leque de conceitos que exigem uma capacidade de reflexão e compreensão mais objetiva e que tendem a ser

frequentemente planificadas de forma simplista, apelando essencialmente ao exercício memorístico, poderem ser lecionadas de uma forma mais apelativa e facilitadora de apreensão e compreensão para os alunos e, ao mesmo tempo, de um modo muito mais estimulante para o professor que poderá, assim, economizar tempo, concentrar a atenção dos alunos e envolver toda a turma em torno de uma história que lhes ensina conteúdos temáticos ao mesmo tempo lhes desperta a curiosidade e aguça a imaginação.

Segundo Margarida Felgueiras, a “imaginação é considerada pelos historiadores como um elemento constitutivo não só da narrativa (ornamental), mas também como peça importante quanto ao relacionar fragmentos de informação (dedutiva) e mobilizadora das informações e conhecimentos anteriormente obtidos (construtiva), além de poder ser um apoio à construção de imagens do passado (perceptiva)” (1994: 79). De facto, enquanto elemento cognitivo, a imaginação, resultante do contacto com uma narrativa com as características de um mito, um conto ou uma lenda, possibilita tornar o passado mais presente no espírito do aluno e, simultaneamente, reconstituir o imaginário do passado. Para Felgueiras é esta capacidade que, inserida no contexto de onde brota, permite comunicar sentido humano ao conteúdo e às tarefas de ensino-aprendizagem da História. Para esta autora não restam dúvidas de que a interpretação histórica encontra na imaginação um forte aliado, associada à empatia, um elemento decisivo para clarificar opiniões, compreender argumentos, identificar diferenças e semelhanças. Por outro lado, permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia. O exercício de tentar explicar, conjeturar situações, formular hipóteses, permite a quem estuda história utilizar também a imaginação como suposição, constituindo todo um manancial de conhecimentos não baseados em fontes. Assim, é legítimo afirmar-se que até do ponto de vista da História como ciência é defensável o uso da imaginação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, sem ela, não se atingirá uma verdadeira compreensão histórica, pois é através de trabalhos em que se use a imaginação que o aluno compreenderá os processos históricos (cf. *idem*, 70-80). A autora defende que incentivar a leitura e a expressão escrita e oral com imaginação é possibilitar uma aprendizagem pessoal e significativa, por mobilizar e reestruturar todos os conhecimentos úteis, e conclui que “a epistemologia da História fornece uma orientação clara para o ensino-aprendizagem: a necessidade do recurso à imaginação histórica nas suas diversas formas. A construção das situações de ensino, para o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e respetiva avaliação, deve ter em conta o potencial imaginativo dos alunos e o papel que este desempenha no sucesso relativo à faculdade de compreensão. Um ensino árido, sem significado humano e abstrato, não está de acordo com a forma como a História é construída” (*ibidem*, 80).

Nesta mesma linha está Adriana Martins, no seu artigo *A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação* (2002: 183-184), ao defender que as tentativas de compreender o passado, mais ou menos recente, comprovam que o discurso histórico e discurso ficcional não são discursos estanques ou blindados, sendo útil reconhecer a possibilidade de um diálogo estreito entre a História e a ficção. Para a autora, este diálogo deverá ser estabelecido a partir do reconhecimento do carácter narrativo de ambos os discursos e da impossibilidade da sua neutralidade, admitindo que, quer num caso, como noutra, os discursos podem ser “preenchidos” com conteúdos reais ou imaginários. Por outro lado, torna-se necessário ter em conta que sendo discursos reconhecidos como sistemas efetivos de produção de sentido, estão sujeitos a manipulações de ordem cultural e ideológica (como ficou patente no capítulo anterior). Por último, a autora lembra que “tanto o discurso da História quanto o da ficção podem ser entendidos como formas discursivas que se estruturam a partir da necessidade de uma descoberta, ou

seja, a do real” (*idem*). Esta é, aliás, como vimos, uma das marcas distintivas e fundamentais das narrativas míticas ou lendárias.

Complementarmente a estas posições, encontramos no texto de Isabel Barca e Marília Gago, acerca dos *Usos da narrativa em História* (2004), a convicção de que cada explicação (narrativa) de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista. No entanto, é do confronto de perspetivas que o conhecimento histórico progride, criando as condições para que as explicações se tornem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mas equilibradas e melhor justificadas. Por outro lado, as autoras admitem que ao falar-se de narrativa entre professores têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História, propostas essas que são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens (*idem*, 34). Porém, as autoras alertam que a utilização destas narrativas e deste imaginário deve respeitar uma metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa (conforme ilustraremos mais adiante). Neste texto sublinha-se, ainda, o facto de haver um amplo consenso entre os professores acerca da função motivadora da utilização destas narrativas do imaginário no processo de ensino e aprendizagem da História. Além desta função motivadora, a utilização de mitos e lendas permite ainda: estimular a criatividade; desenvolver as linguagens oral, escrita e visual; incentivar hábitos de leitura e pesquisa; trabalhar o pensamento crítico; difundir valores e conceitos fundamentais para a formação ética e humana dos alunos; propicia o envolvimento social e afetivo dos jovens; explora a diversidade cultural do mundo que os rodeia.

Um último trabalho que consideramos útil para a reflexão sobre este tema intitula-se *O uso da narrativa nos estudos sociais* de Maria Luísa Freitas e Maria Glória Solé (2003). Este trabalho dá-nos conta de uma estratégia de ensino que as autoras designam por *fião da História*⁶. Inspirado na obra de Kieran Egan (investigador da Simon Fraser University, British Columbia Canadá), este modelo propõe uma metodologia alternativa de “planificar o ensino que nos encoraja a perspetivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a atingir” (*idem*, 218), privilegiando princípios que estimulam a imaginação da criança e que a envolvam em realidades enriquecedoras e significativas. Para K. Egan os currículos assentam numa visão positivista da investigação sobre a criança, desvalorizando a sua enorme capacidade imaginativa, pelo que a sua proposta baseia-se no uso da estrutura narrativa na construção de *histórias* que enquadrem os conteúdos programáticos. Assim, as planificações devem partir de uma série de questões organizadas em função de cinco aspetos:

- I) Importância do tema;
- II) Escolha de conflitos binários adequados ao tema;
- III) Seleção dos conteúdos e organização em formato de história;
- IV) Como concluir, como resolver o conflito binário;
- V) Como avaliar os resultados alcançados.

Além disso, as autoras lembram que K. Egan realça o facto da organização dos conteúdos em forma de narrativa ter uma forte componente afetiva, sendo uma forma de integrar o cognitivo e o afetivo na promoção de aprendizagens significativas e motivadoras (*ibidem*, 219). Note-se

⁶ Nos Estados Unidos é mais conhecida como *storypath*, enquanto que nos países do Norte da Europa é identificada como *storyline*.

que esta estratégia tem vários seguidores no sistema de ensino anglo-saxónico e em países como a Holanda. A originalidade desta estratégia reside no facto dos temas estarem organizados em episódios dependentes uns dos outros e desenvolvidos a partir de questões-chave. Além disso, os elementos essenciais são os contextos, as personagens e os acontecimentos, devendo-se, por isso, começar por definir o contexto, o cenário, escolher as personagens; investigar uma forma de viver; finalmente, resolver problemas que apresentam uma necessidade de resolução. Para defender a estratégia do *fio da História*, as autoras (*ibidem*, 219-220) socorrem-se de Barr (1988) e de Bell (1988) para enunciar treze argumentos a favor desta estratégia didática:

1. é centrada nos alunos, fazendo apelo às suas experiências e conhecimento prévios;
2. produz um elevado grau de motivação;
3. oferece uma estrutura orientadora tanto para o professor como para os alunos;
4. desenvolve as capacidades básicas em situações semelhantes às da vida real;
5. proporciona uma abordagem de problemas difíceis de abordar noutras circunstâncias como os relacionados com certos valores;
6. promove sentimentos de respeito entre alunos e professor;
7. encoraja o uso de tecnologias que, por vezes, os professores, se tivessem que assumir uma maior responsabilidade pelo seu uso, se esquivariam a utilizar;
8. permite uma melhor adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno;
9. proporciona muitas oportunidades para se utilizar a aprendizagem cooperativa;
10. produz um padrão que se pode usar várias vezes mas sem se tornar repetitivo, desmotivador;
11. é especialmente adequado para a Língua Materna e Ciências Sociais (como é o caso da História);
12. encoraja as crianças a desenvolverem previamente os seus modelos conceituais
13. é uma forma inovadora de integração curricular.

Num esforço para demonstrar as potencialidades do uso de narrativas como estratégias de ensino e aprendizagem, as autoras (*ibidem*, 222) citam Freeman e Levstik (1988) quando estes defendem que, na impossibilidade de levar os alunos numa viagem pelo passado, podemos conduzi-los por poderosas recriações ficcionais do passado, de modo a que possam vibrar com as personagens, sofrer e alegrarem-se com e por elas, ou mesmo, vestir-lhes a pele. Estes autores consideram, também, que seleccionar uma adequada narrativa ficcional histórica (por exemplo, mito, lenda, ou conto) exige uma reflexão profunda, quer do ponto de vista literário, quer histórico, que deverá ser sustentada num rigoroso trabalho de investigação e cruzamento com outras fontes. Além disso, para estes autores existe um conjunto de diferenças entre as *histórias* e a História apresentada nos manuais, desde logo, porque as *histórias*: são mais próximas da vida real; focam as consequências dos eventos históricos nas pessoas de vários níveis sociais; usam muitas vezes o humor para descrever as pessoas e os acontecimentos; relatam tomadas de posição das pessoas, escolhas, perante acontecimentos e factos históricos, estimulando assim o pensamento crítico. Por esta razão, o papel do professor é vital para criar as condições que garantam que os alunos passam de uma dimensão mais emotiva, a da história, para uma dimensão mais analítica de outras fontes, para a interpretação da História. Citando Levstik e Pappas (1982), as autoras sustentam que vários estudos têm evidenciado que “as crianças durante a análise de

narrativas diziam que o seu interesse pela História, por um determinado tema era saber a verdade, o que de facto aconteceu, apontando, portanto, para a investigação histórica, ao seu nível como é evidente. As crianças lendo (ou ouvindo) histórias ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos” (*ibidem*, 223).

Neste esforço para demonstrar o potencial da utilização da narrativa, da história, no processo de construção do conhecimento histórico, as autoras recorrem ainda às investigações levadas a cabo por Cooper (1995, 1998) e Hoodless (1998, 2002) que comprovam que “as narrativas, as histórias, ajudam o aluno a compreender as mudanças através dos tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimento, as causas e os efeitos dos eventos/ acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo” (*ibidem*, 223-225). Deste modo, as narrativas podem ser usadas de múltiplas formas, apresentando diversas versões de histórias, o que ajuda as crianças a compreenderem que não há apenas uma versão correta do passado e que a sua compreensão exige um estudo rigoroso de diversas fontes. Outro dos méritos desta estratégia é a sua capacidade para ajudar os alunos a dar sentido ao que aprendem, a aprofundá-lo e integrá-lo no que já sabem; ajudar os alunos a explorar as fronteiras entre imaginação e realidade; ajudar os alunos a rejeitar o que não entendem, não o interiorizando, nem lhes atribuindo um sentido útil.

4. Sugestões metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de História

Como utilizar as narrativas (mitos e/ou lendas) no processo de ensino e aprendizagem da História? Embora não exista uma fórmula para tornar cativante uma história, existem, no entanto, alguns princípios metodológicos norteadores que devemos ter sempre presentes quando pretendemos criar situações educativas que tenham como ponto de partida uma história. Vejamos alguns dos que, segundo a literatura consultada⁷ e a experiência colhida na nossa prática de ensino, se afiguram mais importantes:

- a) antes de se iniciar a planificação propriamente dita, é importante fazer uma avaliação das características da turma, de modo a adequar a narrativa aos seus interesses, às suas sensibilidades e, sobretudo, às suas idades, porque esta é uma estratégia que pode ser usada em qualquer ano de escolaridade. A complexidade da narrativa variará em função da maturidade e dos estádios de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontram;
- b) a escolha e/ou construção da narrativa deverá ser precedida de uma reflexão criteriosa em torno da sua adequação ao tema, aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem que se pretendem trabalhar. Estes aspetos deverão estar sempre em primeiro plano, sobrepondo-se a qualquer outro elemento da ficção da narrativa. Os conteúdos e os objetivos deverão estar sempre a montante do processo de construção de uma estratégia deste tipo, ou seja, as histórias (sejam elas adaptadas ou não) devem ir ao encontro daqueles e não o contrário. Este princípio garante a coerência das unidades narrativas que devem responder sempre a um objetivo e a um fim concreto e claro, como qualquer boa história;

⁷ Para um maior aprofundamento deste tema, sugerimos a leitura dos artigos de Rita de Cássia Mainardes intitulado *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores* (s/d.); e de Linete de Souza e Andreza Bernardino, *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental* (2011).

- c) ponderadas as características da turma, e definido o tema, os conteúdos e as metas a trabalhar, importa agora (re)construir/(re)criar ou adaptar a narrativa. Arquitetar uma narrativa deste tipo é um trabalho que envolve muita pesquisa e esforço, é um verdadeiro desafio à capacidade criativa do professor. Escolher os factos, as personagens, as imagens, as músicas, construir um enredo e a forma de apresentação são as etapas que se seguem. É um trabalho de *bisturi* onde o professor terá que encontrar pontos de contacto entre os objetivos, conteúdos, conceitos e os restantes elementos constitutivos da narrativa.
- d) a inspiração e as ideias para (re)construção/(re)criação ou adaptação da *história* poderão ter como fonte um mito, uma lenda, um conto popular (ou um livro, um filme, um facto real, ou simplesmente a imaginação da próprio professor). A partir de qualquer um destes exemplos, o professor poderá (re)criar ou adaptar a história, através da qual irá apresentar os conteúdos e os conceitos, colocando estes na boca das personagens, criando metáforas a partir de imagens, lançando questões e semeando dúvidas ao longo da leitura e análise da narrativa, procurando captar a sua atenção e maximizando o seu poder de compreensão;
- e) um elemento fundamental para o sucesso desta estratégia passa pela inclusão de momentos de tensão dramática, que deverão ser cirurgicamente colocadas em determinados pontos-chave da narrativa, ou seja, em determinados momentos da aula, de modo a impedir a monotonia e a dispersão dos alunos e a captar o seu interesse do princípio ao fim da aula;
- f) este tipo de estratégia didática, pela sua própria natureza, possui uma forte componente afetiva, na medida em que “explora” as emoções dos alunos e apela à sua sensibilidade para promover aprendizagens significativas⁸;
- g) um outro aspeto que assume aqui grande importância diz respeito ao papel do professor, agora não como construtor da *história*, mas como contador/narrador/ condutor da ação. O professor, apesar de assumir o papel de contador de histórias, não deverá nunca suspender o de professor, esta é uma regra de ouro para o sucesso desta estratégia. Tal como os alunos, o docente deverá desempenhar um papel ativo na história, uma história com a qual tem que estar bem familiarizado e que deverá conhecer muito bem⁹;
- h) quando o modo de apresentação passar por um texto escrito ou uma apresentação em diaporama digital (PowerPoint, Emaze, Prezi ou outra ferramenta digital equivalente), o professor deverá destacar sempre as frases ou palavras-chave (ou pedir aos alunos para o fazer), de modo a facilitar a apresentação e apreensão dos conceitos mais importantes e significativos. Paralelamente, o professor deve preparar e fornecer guiões de trabalho ou folhas de registo, onde os alunos deverão ir sistematizando toda a informação relevante à medida que ela for sendo apresentada e discutida, de modo a evitar que os alunos privilegiem mais o acessório do que os conteúdos historiográficos propriamente ditos.
- i) por último, mas não menos importante, há que considerar as questões relativas à avaliação. Trata-se de uma etapa particularmente sensível neste tipo de estratégia didática, na medida

⁸ K. Egan lembra que “presentar el conocimiento separado de las emociones e intenciones humanas es reducir su significado afectivo” (1994: 46). No sentido de tocar a sensibilidade e as emoções dos alunos, o recurso à música ambiente para acompanhar os picos de tensão da história pode ser um poderoso instrumento para potenciar emoções, evitar a dispersão e facilitar a concentração necessária para a transmissão de informação.

⁹ A este propósito Cury afirma que “os educadores são escultores de emoções” (2004) e, por isso, ao apresentar a história, o professor terá que representar sempre “os dois papéis”, procurando vivenciar e envolver-se nela, sentindo, provocando e partilhando emoções, falando com naturalidade, mas colocando a voz e fazendo entoações em função dos acontecimentos, utilizando a linguagem corporal para acompanhar o discurso oral, em suma, entregando-se com paixão e entusiasmo a um momento que se pretende marcante.

em que existe a possibilidade de os alunos sobrevalorizarem a ficção em detrimento dos conteúdos programáticos. Deste modo, importa perceber não só até que ponto os conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) foram *de facto* apreendidos, mas também o grau de desenvolvimento e consecução dos objetivos de aprendizagem. Assim, propõem-se dois níveis de avaliação, um de curto prazo (a realizar na aula seguinte à aula da apresentação) e outro a médio prazo (que poderá surgir integrado, ou não, num momento de avaliação de etapa, algumas aulas após a aula da aplicação da narrativa), sob a forma de um exercício, preferencialmente escrito e individual, com questões/desafios capazes de avaliar o sucesso das aprendizagens, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível dos objetivos privilegiados.

Também, Freitas e Solé (2003: 225), recuperando um trabalho de Cox e Hughes (1998), apresentam um conjunto de sugestões de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas a partir da utilização de histórias (mitos, lendas, contos, ou outros géneros narrativos), entre as quais:

- a comparação de linhas de tempo e ordenação de eventos da história;
- a pesquisa de informação acerca do tempo em que decorre a ação;
- a pesquisa sobre os factos e acontecimentos focados no texto, explorando outro tipo de fontes (enciclopédias, dicionários, filmes, fotografias, sites, etc.);
- a pesquisa acerca de determinadas características das personagens/personalidades da história e relacionando-as com a forma como atuam na história;
- a pesquisa de informação acerca de outros aspetos relacionados com o vestuário, os objetos, os transportes, os espaços geográficos, só para lembrar alguns exemplos;
- a localização dos acontecimentos no tempo histórico;
- a capacidade para fazer distinções entre facto e ficção;
- a procura de evidências noutros textos não ficcionais;
- a utilização dessas histórias como modelos para a escrita, recontando certos episódios, por exemplo, de um ponto de vista diferente (de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista);
- integração de todas as estratégias de exploração de tempo, concretamente de tempo histórico e espaço adequadas: explorar termos ligados ao tempo e espaço; colocar eventos/acontecimentos por ordem cronológica; descrever lugares (fazendo deduções e inferências); construir árvores genealógicas e esquemas das relações de parentesco ou outras; explicar motivos e consequências dos atos/ações praticados; colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos; relacionar diferenças sociais, etárias, etc., entre as personagens e a sua forma de atuar;
- abordagem de conteúdos de outras áreas do saber que venham a propósito, promovendo a interdisciplinaridade;
- a promoção de uma educação para a cidadania num sentido muito amplo, contemplando o desenvolvimento de atividades e a clarificação de valores.

5. Experiências de aprendizagem em História a partir de Mitos e Lendas

O programa de História do sétimo ano de escolaridade é, possivelmente, dos três anos do terceiro ciclo do Ensino Básico, aquele que melhor possibilita a utilização de narrativas ficcionais, como os mitos e as lendas, no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, entre outros, existe uma grande preponderância dos temas relacionados com a religião (judaísmo, islamismo, cristianismo), com a mitologia (egípcia, grega, romana), com a origem e fundação de comunidades humanas em escalas diversas (cidades, nações, civilizações), para citar os mais óbvios. As duas intervenções educativas aqui apresentadas contemplam formas e estratégias de exploração didática sobre dois desses temas, procurando cobrir modalidades de intervenção e exemplos bem distintos entre si.

A operacionalização destas intervenções educativas pressupõe o cumprimento da maioria dos princípios e orientações metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de histórias que apresentamos no capítulo anterior¹⁰. Uma outra linha metodológica que gostaríamos de salientar, por se revestir de particular importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o sucesso e eficácia das intervenções educativas, é a utilização de “roteiros didáticos” de suporte não só às narrativas ficcionais utilizadas em aula, mas a todo o processo educativo.

Procurando atribuir ao aluno o papel central na construção de significados e de atribuição de sentidos conforme é defendido pelos modelos pedagógico-didáticos de carácter estruturalista, contrariando, assim, os modelos transmissivos de um conhecimento fechado e pronto a ser assimilado pelo aluno, estes roteiros didáticos, integrados em ambientes de aprendizagem e estratégias de aprendizagem motivadoras e portadoras de significado para os alunos, assumem-se como poderosos instrumentos de trabalho para as aulas de história. Estes roteiros são, na verdade, construções esquemáticas criadas em torno de um núcleo (temático) de conceitos, factos e personalidades relevantes, criando uma teia concetual sobre a qual se edificará toda a estratégia da aula. Não se tratam de mapas conceptuais, mas de construções esquemáticas mais complexas, com uma dimensão cronológica, narrativa e dinâmica, na medida em que está presente ao longo de toda a aula e podendo, mesmo, ser o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem¹¹. Estes roteiros didáticos possuem uma grande flexibilidade de aplicação, podendo ser utilizados ao longo de uma ou várias aulas; na parte final de uma aula; no início da aula seguinte; numa aula de revisões para um momento formal de avaliação; como trabalho de casa, apenas para referir algumas. Quanto à sua construção, também aqui as possibilidades são múltiplas, na

10 A nossa experiência da sua utilização nas aulas permite-nos apontar como principais vantagens e benefícios educativos os seguintes aspetos: sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático; orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação; garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didático de uma aula ou unidade; facultar aos alunos um documento de síntese essencial para o estudo. Para a sua eficaz operacionalização, torna-se necessário ter em conta um conjunto de procedimentos, dos quais destacamos: o trabalho exaustivo de pesquisa e estudo do núcleo temático (necessidade de um suporte bibliográfico credível e diversificado, muito para além do manual); a identificação e clarificação de conceitos estruturantes, factos históricos relevantes, datas e personalidades marcantes; a delimitação precisa e rigorosa (sempre que possível) do Tempo e do Espaço; o exercício de construção esquemática organizada, sequencial e hierarquizada.

11 A nossa experiência da sua utilização nas aulas permite-nos apontar como principais vantagens e benefícios educativos os seguintes aspetos: sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático; orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação; garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didático de uma aula ou unidade; facultar aos alunos um documento de síntese essencial para o estudo. Para a sua eficaz operacionalização, torna-se necessário ter em conta um conjunto de procedimentos, dos quais destacamos: o trabalho exaustivo de pesquisa e estudo do núcleo temático (necessidade de um suporte bibliográfico credível e diversificado, muito para além do manual); a identificação e clarificação de conceitos estruturantes, factos históricos relevantes, datas e personalidades marcantes; a delimitação precisa e rigorosa (sempre que possível) do Tempo e do Espaço; o exercício de construção esquemática organizada, sequencial e hierarquizada.

medida em que podem ser construídos pelo professor, pelo professor e pelos alunos, apenas pelos alunos: individualmente, em pequeno grupo, em grande grupo.

De seguida, procurar-se-á fazer uma breve apresentação de duas intervenções educativas aplicadas em turma do sétimo ano de escolaridade e que têm por base a utilização de narrativas ficcionais, em particular de mitos e lendas de natureza muito diversa e a aplicação de alguns roteiros didáticos.

5.1. Intervenção Educativa - A Civilização Hebraica (narrativas bíblicas)

Esta intervenção educativa centra-se no tema “A originalidade da civilização hebraica e os seus contributos para a cultura ocidental”, integrada no Tema A – “Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações e na Unidade “Uma civilização dos grandes rios – Civilização hebraica”¹². Decidimos recorrer a um “Roteiro Didático” intitulado “Um povo eleito à procura da Terra Prometida” (Questão-problematizadora) que funcionou como núcleo agregador de todos os momentos didáticos e experiências de aprendizagem da aula¹³. As questões orientadoras desta intervenção educativa foram:

1. *Quais os principais momentos da história da Civilização Hebraica?*
2. *Quem foram as principais figuras da Civilização Hebraica?*
3. *Qual a originalidade da Civilização Hebraica e o seu contributo para a cultura ocidental?*

Para dar resposta a estas questões, construiu-se uma intervenção educativa com um carácter assumidamente construtivista, na medida em que os alunos, sempre orientados pelo professor, vão construindo o seu conhecimento histórico a partir do preenchimento de um roteiro didático “alimentado” por um conjunto de fontes documentais diversas que incluem mapas, textos diversos e ilustrações que, após a competente interpretação, permitiram aos alunos construir e completar o seu roteiro temático.

A primeira experiência de aprendizagem passa pela visualização de um excerto de um filme sobre “a travessia dos hebreus pelo Mar Vermelho” o que permite aos alunos responder às seguintes questões:

- *Como se designa o povo que protagoniza este trecho cinematográfico?*
- *De quem fogem os hebreus?*
- *Quem conduz o povo hebreu durante a fuga ao Faraó?*
- *Qual o mar atravessado pelo povo hebreu?*
- *A quem atribuem os Hebreus o “milagre” da abertura do Mar Vermelho?*
- *O que acontece aos hebreus? E ao exército egípcio?*
- *Qual a razão da fuga dos Hebreus?*

De seguida, procede-se à entrega do roteiro didático aos alunos, chamado de viagem numa alusão à diáspora judaica, e num diálogo orientado pelo professor, os alunos analisam, discutem e problematizam os vários acontecimentos e personalidades mais significativas da Civilização

¹² cf. Consultar Plano de Aula, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/16/28408.16.pdf>

¹³ cf. Consultar Roteiro Didático da Intervenção Educativa, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/5/28408.14.pdf>

Hebraica, a partir da análise de várias fontes primárias e secundárias (recorre-se à apresentação de um diaporama para projetar os documentos). À medida que a discussão e análise se vai desenrolando os alunos vão preenchendo o Roteiro da História da Civilização Hebraica, explorando, descobrindo e descodificando o significado de conceitos estruturantes como: “Politeísmo”, “Monoteísmo”, “Messianismo”, “Éxodo”, “Díspora”, “Profeta”, “Judaísmo”. A aula termina com um “desafio” (a partir da análise de um mapa e de três imagens), onde se procura confrontar os alunos com a atual situação que se vive na “Terra Prometida”, numa breve referência ao conflito israelo-árabe e numa tentativa de aguçar a sua curiosidade sobre o tema, deixando em aberto esta questão para o futuro.

5.2. Intervenção Educativa – A fundação da nacionalidade, a independência do Reino de Portugal e os mitos e as lendas da nacionalidade

Esta intervenção educativa enquadra-se no Tema C – “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” e na unidade C3 – “A expansão muçulmana. Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica”¹⁴.

A temática da aula incidiu sobre “A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista: do Condado Portucalense ao Reino de Portugal. A ação de D. Afonso Henriques no processo de reconquista e de independência de Portugal” e tem uma duração prevista de noventa minutos. O objetivo é proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem capazes de possibilitar a sua resposta às seguintes questões orientadoras: *quais os principais reinos cristãos peninsulares nos inícios do século XI?; Qual a estratégia de D. Afonso VI durante o processo da Reconquista Cristã?; Quais os limites do Condado Portucalense?; Como D. Afonso Henriques conseguiu tornar-se independente face ao rei de Leão e Castela e expandir o seu território para sul face aos muçulmanos?; Qual a importância das batalhas de S. Mamede e de Ourique no processo de formação do Reino de Portugal?; Que relação existe entre a Reconquista Cristã e o surgimento do Condado Portucalense e posteriormente do Reino de Portugal? e clarificar a compreender os conceitos de “Reconquista” – “Cruzados” – “Condado” – “Independência” – “Reino”. Por outro lado, esta aula também tem por objetivo o desenvolvimento de uma experiência didática em torno da exploração dos mitos e lendas que surgem associados à fundação do reino de Portugal e da figura de D. Afonso Henriques.*

Tendo por base os pressupostos e opções metodológicas já enunciados, desenvolvemos um exaustivo trabalho de consulta, recolha e pesquisa de mitos e lendas associadas à fundação do Reino de Portugal e a D. Afonso Henriques, consultando uma vasta bibliografia sobre a temática, de forma a conseguir uma perspetiva alargada e suficientemente sólida que servisse de suporte à fase da planificação da aula. Confessamos que a conceção desta aula foi um exercício complexo e de avanços e recuos. Inicialmente consideramos planificar uma aula em que os factos históricos fossem desenvolvidos de forma isolada dos “mitos/lendas”, podendo estes surgirem num momento inicial da aula funcionando como motivação, ou de forma alternada, à medida que a aula se fosse desenrolando, mas sempre traçando uma fronteira clara entre “facto histórico” e “ficção”. Por outro lado, consideramos também a possibilidade de adoptar uma metodologia de aula que privilegiava a elaboração de um roteiro didático a partir do qual se desenvolveria toda a ação educativa, num exercício de aprendizagem construtivista. No entanto, impelidos pela necessidade de experimentar novas abordagens metodológicas de ensino e concretizar algumas experiências de aprendizagem que explorem a relação/percepção dos alunos entre a “verdade histórica” e a “ficção histórica”,

¹⁴ cf. Consultar Plano de Aula, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/3/28408.1.pdf>

decidimos abandonar aquelas possibilidades iniciais e enveredar por uma estratégia completamente distinta. Assim, de forma intencional, decidimos misturar “factos históricos” com “ficção histórica”, criando uma espécie de “caos” a partir do qual se desenvolvem todas as etapas da aula. O roteiro didático foi substituído por um guião pedagógico construído a partir da adaptação de um excerto da obra *Heróis da História de Portugal como nunca foram contados*, de Pedro Marta Santos (2001: 28-37)¹⁵. A justificação para a escolha ter recaído sobre este texto prende-se, sobretudo, com a linguagem acessível utilizada pelo autor e com o facto de o texto misturar “factos históricos” com “ficção”, desenvolvendo bastante bem alguns dos mais conhecidos mitos relacionados com a vida de D. Afonso Henriques e com a fundação do reino de Portugal. Além da adaptação e apresentação deste texto, decidimos construir a partir dele um conjunto de tarefas que cruzassem a narrativa e fontes com estatutos diferentes (fontes primárias/ secundárias; textos historiográficos e ficcionais) e linguagens diversas (textos, imagens, mapas, cronologias). Este *caldo didático* aparentemente incoerente, pretende cumprir um objetivo maior, o de procurar compreender a perceção dos alunos acerca do que é, ou não, *facto e ficção*. Toda a aula centra-se, assim, na leitura e análise da narrativa intercalada por um conjunto diversificado de documentos complementares que permitem a construção do conhecimento histórico de forma gradual e consistente. As diversas tarefas propostas constituem momentos decisivos da aula, onde a narrativa vai sendo desconstruída e discutida a partir da confrontação com diferentes documentos. Por outro lado, estes momentos permitirão despoletar a reflexão, o debate e a sistematização das conclusões mais relevantes para cada etapa da aula. A aparente simplicidade da estrutura desta aula esconde uma teia didática bem mais complexa.

Considerações Finais

À pergunta “podemos ensinar História a partir de mitos e de lendas?” respondemos sim. Não só podemos, como devemos, esta é a nossa convicção. É consensual que ensinar exige, hoje, mais do que ontem, um conjunto de práticas pedagógicas e instrumentos didáticos mais diversificados e mais assertivos, uma exigência que resulta da massificação do ensino e da complexidade crescente da sociedade e dos públicos da educação. Certos agentes educativos, contudo, acreditam que as novas tecnologias devem ocupar um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem, partindo do pressuposto de que se equiparmos os professores e as escolas com computadores, projetores de vídeo e internet, a revolução no ensino dar-se-á de uma forma natural. Longe de rejeitarmos a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação, acreditamos que é um erro pensar que o mero acesso à tecnologia constitui a solução para os problemas do ensino na escola do século XXI e que é a garantia da formação de cidadãos plenos na era digital.

Pelo contrário, “numa era de multiplicação de mensagens e de crescente complexificação do conhecimento, aquilo que se espera dos nossos alunos é, essencialmente, que eles sejam capazes de lidar com a informação de uma forma crítica, rigorosa e disciplinada” (Fonseca e Fontes, 2009: 31-32). Estamos entre os que acreditam que o papel das escolas deve ser cada vez mais o de transformar os nossos alunos em pensadores críticos, pessoas capazes de tomar decisões por si

¹⁵ Optou-se por elaborar um roteiro didático que acabou por ser construído pelos alunos como proposta de trabalho de casa e que foi corrigido na aula seguinte, como forma de revisão e consolidação dos conteúdos lecionados. cf. Consultar Roteiro Didático e Guião Pedagógico “Aqui nasce Portugal”, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/2/28408.11.pdf>; <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/17/28408.2.pdf>; <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/13/28408.9.pdf>

próprias a partir de uma multiplicidade de informações provenientes de diversas fontes. É precisamente a partir daqui que vale a pena questionarmo-nos acerca do lugar das lendas, dos contos e dos mitos no ensino da História, não só porque estas narrativas podem ser utilizadas como instrumentos didáticos alternativos ao apelo crescente que as novas tecnologias da informação exercem sobre professores e alunos, mas também porque podem ser usadas para a construção de intervenções educativas originais e pedagogicamente sólidas. Das múltiplas justificações que foram apresentadas ao longo deste texto e que fundamentam a nossa convicção, gostaríamos aqui de salientar duas que nos parecem particularmente significativas e que resultam da nossa prática de ensino. A primeira prende-se com a capacidade para se construir estratégias didáticas capazes de gerar ambientes de aprendizagem motivadores, desde logo, porque estas narrativas incorporam em si mesmas uma natureza maravilhosa e feérica, que funcionam como estímulos ideais para gerar questões orientadoras que servirão como ponto de partida para o desenvolvimento dos temas e/ou núcleos geradores estruturantes para o desenvolvimento de intervenções educativas. A segunda justificação, que não pode ser indissociada da primeira, prende-se com a necessidade de desenvolver a capacidade de os alunos compreenderem o sentido da “verdade histórica”, num esforço para distinguir *facto histórico* de *ficção histórica*, a partir da manipulação crítica das fontes historiográficas. Esta é, aliás, uma das grandes questões epistemológicas que tem acompanhado a evolução do conhecimento histórico ao longo dos tempos e que ganha particular significado na atualidade, numa sociedade cada vez mais mediatizada em que as fronteiras entre o real e o ficcional são cada vez mais instáveis, ao ponto de comprometerem a produção do próprio conhecimento científico, com claro prejuízo para o exercício de uma cidadania plena e para o funcionamento das sociedades democráticas.

Referências bibliográficas

Abramovich, Fanny (1997). Por uma arte de contar histórias. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione. [Internet]. Disponível em

<http://pt.scribd.com/doc/223195633/Por-uma-arte-de-contar-historias-de-Fanny-Abramovich> [Consultado a 8 de Agosto de 2013]

Anderson, Benedict (2005). *Comunidades imaginadas*. Lisboa: Edições 70.

Barca, Isabel; Gago, Marília (2004). Usos da narrativa em História. *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis, 1, Braga, 2004*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 29-40.

Barreto, Jocélia (2010). Mitologias, ontologias, cosmologia e história: questões sobre visões de mundo. *Antropos – Revista de Antropologia*, Vol. 4, Ano 3, pp. 11-18.

Bittencourt, Roberto (2011). Mitos, traumas e utopias: dinamismos da história portuguesa e recepção no universo literário. *Revista Exagium-Revista Eletrónica de Filosofia*, 9.ª ed., pp. 17-36, disponível em http://www.revistaexagium.ufop.br/PDF/Edicoes_Passadas/Numero9/3.pdf [consultado a 22 de Julho de 2013]

Coelho, Maria H. (2011). Alexandre Herculano: a história, os documentos e os arquivos no século XIX. *Revista Portuguesa de História*, t. XLII, pp. 61-84.

Cunha, Carlos Manuel (2002). *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

Cunha, Carlos Manuel (2011). Herculano e a construção da cultura/ literatura nacional. *Actas do IX Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, vol. I., Lusofonia. Tempo de Reciprocidades*. Porto: Afrontamento, pp.215-23.

Cury, Augusto (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Durand, Gilbert (1982). *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciência/Ediciones Morata.

Felgueiras, Margarida (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Joaquim (2012). *História prodigiosa de Portugal – mitos e maravilhas*. Vila do Conde: Quidnovi.

Fino, Francisco (1999). Na fábrica do mito. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «Línguas e Literaturas»*, vol. XVI, pp. 231-245.

Fonseca, João; Fontes, Vítor (2009). O Pensamento Crítico na Avaliação de Competências Geográficas. *Actas do IV Congresso Ibérico da Didática da Geografia*. Lisboa: AGP, IGOT, AGE.

Franco, José E. (2000). *O Mito de Portugal*. Lisboa: Roma Editora/Fundação Maria Manuela e Vasco de Albuquerque D´Orey.

Freitas, M. Luísa; Solé, M. Glória (2003). O uso da narrativa nos estudos sociais. *Revista Galeo-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 216-229.

Furet, François (1990). *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva.

Georges, Jean (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.

Herculano, Alexandre (s/d). *Lendas e Narrativas (com advertência da 1ª ed. e da 2ª ed. de 1958)*. Tomo I e II, 28.ª ed., Amadora, Livraria Bertrand.

Leal, Ernesto Castro (2000). Narrativas e imaginários da 1.ª Grande Guerra. *Revista de História das Ideias*, Vol. 21, 2000, pp. 441-460.

Lourenço, Eduardo (1988). *O Labirinto da Saudade*, 3.ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Lourenço, Eduardo (1985). *Identidade e memória. O caso português*. Lisboa: Editorial Teorema, pp. 7-22.

Machado, José L. (1999). *O Mito de Viriato na literatura portuguesa*. Braga: Edição de Autor.

Mainardes, Rita de Cássia (s/data). *A arte de contar história: Uma estratégia para a formação de leitores*. Disponível em www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/38-4.pdf, [consultado a 19 de Agosto de 2013]

Malrieu, Philippe (1996). *A Construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marinho, Bruno (2011). Mito e História entre os gregos antigos: aspetos sobre a questão na obra de Paul Veyne. *Revista História, imagem e narrativas*, n.º 12, Abril. Disponível em: <http://www.historiainagem.com.br/edicao12abril2011/mitohistgregantigos.pdf> [consultado a 21 de Junho de 2013]

Martins, Adriana (2002). A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação. In Marília Lopes (org.), *Os Descobrimientos Portugueses nas Rotas da Memória* [CD-ROM]. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, disponível em <http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/rotas/rotas/adriana%20martins%20183a203%20p.pdf> [consultado a 3 de Agosto de 2013]

Matos, Sérgio Campos (1990). *História, Mitologia e Imaginário Nacional*. Lisboa: Livros Horizonte.

Matos, Sérgio Campos (1998). Historiografia e mito de Portugal Oitocentista – a ideia de carácter nacional. *Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais (7 a 12 de Julho de 1997)*, Vol. 3., Cascais: Câmara Municipal de Cascais, pp. 245 a 258.

Matos, Sérgio Campos (2002). História e identidade nacional. A formação de Portugal na historiografia contemporânea. *Lusotopie*, n.º 10, pp. 123-139.

Mattoso, José (1997). *A escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.

Pimentel, Manuel (2008). O Mito de Portugal nas suas raízes culturais. *Portugal: percursos de interculturalidade – Matrizes e Configurações*, 3º vol., Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, pp. 8-52.

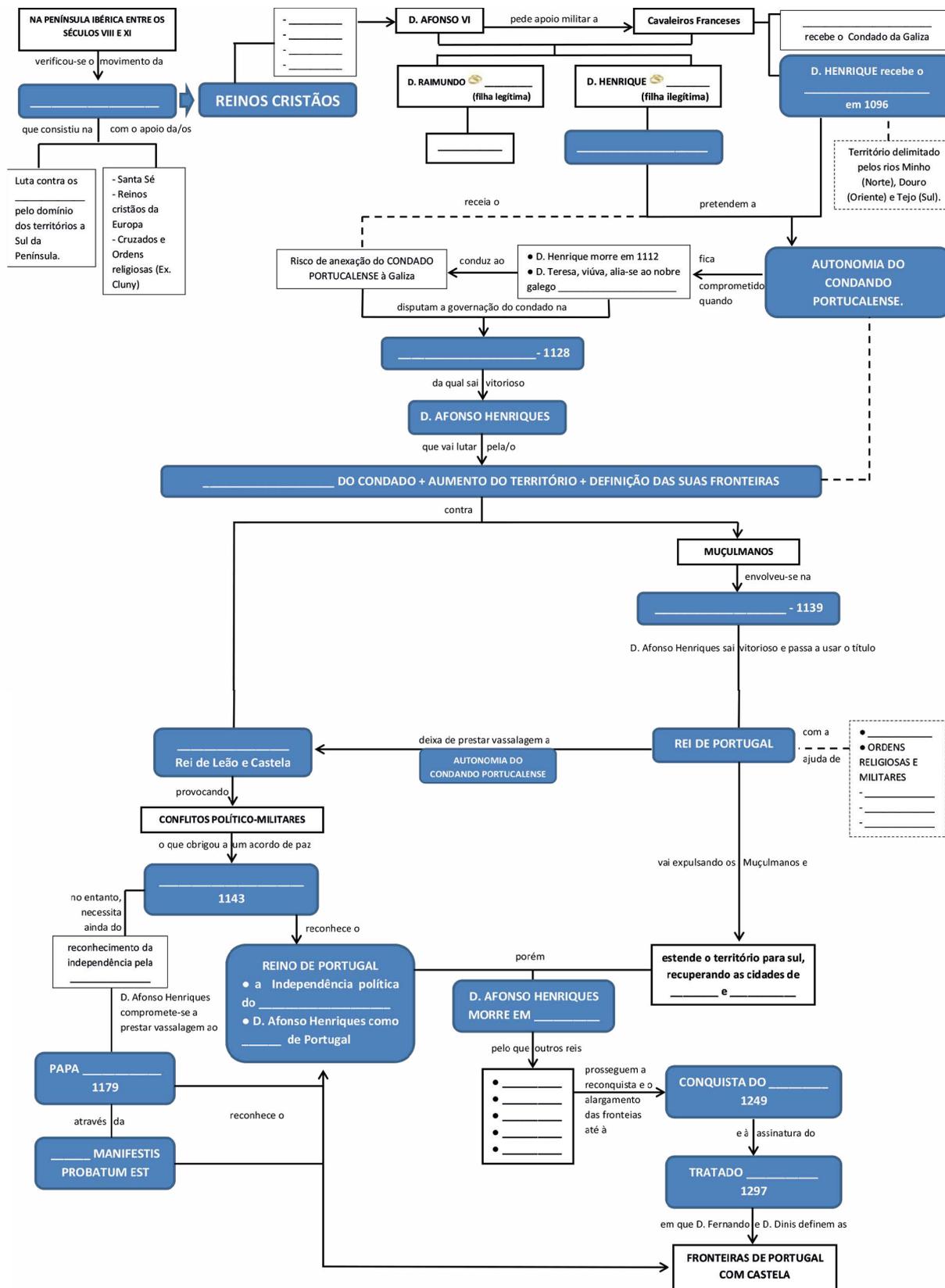
Postic, Marcel (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.

Reis, António (1999). História: a memória do imaginário. *Do Mundo da Imaginação à Imaginação do Mundo*. Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 121-125.

Souza, Linete; Bernardino, Andreza (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Revista de Educação Educere et Educare*, vol. 6, n.º 12, jul./dez., pp. 235-249.

Tasca, Michelle Fernanda (2012). *A ficção histórica oitocentista: as configurações do histórico e do literário em Varnhagen e Alexandre Herculano*. S. Paulo: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Apêndice 9 Roteiro da Fundação do Reino de Portugal



Apêndice 10 Roteiro da Civilização Hebraica

