

A *História Trágico-Marítima*: sobrevivência e fertilidade didática no programa e metas curriculares de Português

The *História Trágico-Marítima*: survival and didactic fertility in the Portuguese curriculum

Pedro Balau Custódio
Escola Superior de Educação –
Instituto Politécnico de Coimbra
balaus@esec.pt
Data de receção: 08-09-2018
Data de aceitação: 16-01-2019

*Antes, em vossas naus
vereis, cada ano,
Se é verdade o que meu
juízo alcança,
Naufrágios, perdições de
toda sorte,
Que o menor mal de todos
seja a morte!*

(*Os Lusíadas*, V.44.5-8)

*"...depois de haver um ano que partíramos
donde nos perdêramos, e termos andado
tanta parte da estranha, estéril, e quasi não
conhecida costa da Etiópia e atravessado
com tão pouca, fraca, e mal apercebida
gente por entre tantas bárbaras nações, tão
conformes nos desejos de nossa destruição,
e passando por tantas brigas, por tantas
fomes, calmas, frios e sêdes, nas serras, vales
e barrancos, e finalmente, por tudo aquilo
que se pode imaginar contrário, medonho,
pesado, triste, perigoso, grande, mau,
desditoso, imagem da morte e cruel, onde
tantos homens, mancebos, rijos e robustos,
acabaram seus dias, deixando os ossos
insepultos pelos campos e as carnes
sepultadas em alimárias e aves peregrinas, e
com suas mortes a tantos pais e irmãos, a
tantos parentes, a tantas mulheres e filhos,
cobertos de luto neste reino."*

Brito, Bernardo Gomes de Brito, *História Trágico-Marítima*. (S.Bento)

Resumo

Este artigo identifica, de modo breve, a frequência dos relatos de naufrágios nos documentos curriculares de Português nas últimas décadas. Veremos como as múltiplas reformas programáticas operadas no sistema educativo não foram especialmente generosas para com estes textos. Embora não pretendamos questionar essas opções e debater os motivos pelos quais, em diferentes períodos, os autores dos programas ignoraram ou incluíram estes relatos no corpo de leituras escolares, apresentaremos algumas razões que poderão explicar o modo como estas propostas flutuaram ao longo dos anos. Essas explicações são, em alguns casos, relativamente óbvias pois obedecem a lógicas político-educativas e a distintas percepções sobre o que constitui o núcleo de leituras obrigatórias. Assim, e após observarmos a sobrevida destes textos, refletiremos de modo mais profundo acerca dos motivos pelos quais acreditamos que os relatos da *História Trágico-Marítima* devem estar incluídos nos documentos curriculares de português e tentaremos apontar, ainda que de forma muito concisa, alguns argumentos que atestam a sua fertilidade didática na sala de aula e, mormente, na formação do leitor no ensino básico e secundário português.

Palavras-chave: A *História Trágico-Marítima* – ensino do Português – currículo de Português – cânone literário no ensino básico e secundário

Abstract

This article briefly identifies the presence of shipwreck reports from *História Trágico-Marítima* in Portuguese curricular documents in recent decades. We will understand how the multiple programmatic reforms carried out in the educational system have not been particularly generous to these texts. However, we do not want to question these options or discuss the reasons why, at different times, some authors ignored or included these reports in the list of school readings. Nevertheless, we will present some reasons that may explain how these proposals have fluctuated over the past years. These enlightenments are in some cases relatively obvious because they follow political and educational logic and different perceptions about the core of literary readings. Thus, given the survival of these texts, we will reflect more acutely on the reasons why we believe that the reports of the *História Trágico-Marítima* should be included in the Portuguese curricular documents and try to point out, in a very concise way, some arguments which attest their didactic fertility in the classroom and, especially, in

the literary formation of the young reader in the portuguese secondary education.

Keywords: Portuguese teaching – portuguese curriculum – literary canon in primary and secondary education

1. Sobre a sobrevivência da *História Trágico-Marítima* no currículo de Português

Se pretendermos revisitarmos a cronologia dos relatos de naufrágios nos documentos curriculares de Português nas últimas décadas, a tarefa não se apresenta difícil. Com efeito, as múltiplas reformas programáticas não foram especialmente generosas para com estes textos. Não nos cabe, aqui e agora, questionar essas opções e debater os motivos pelos quais, em diferentes períodos, os autores dos programas ignoraram ou incluíram estes relatos no corpo de leituras na escola. Essas explicações são, em alguns casos, relativamente óbvias. Todavia, noutros nem tanto.

As dinâmicas de entrada e de saída de conteúdos e de textos para leitura obrigatória ou extensiva são muito complexas, obedecem a lógicas político-educativas, mas ainda a opções de natureza desigual cujas raízes e explicações não se coadunam com os objetivos desta reflexão.

Assim, as nossas observações percorrerão apenas duas linhas paralelas e, a dada altura, obrigatoriamente secantes.

A primeira delas visa identificar os momentos como os relatos de naufrágios se inscreveram no currículo da disciplina de Português e apontar os contextos educativos em que estes textos constituíram, verdadeiramente, opções e/ou sugestão de leitura.

A segunda linha, decorrente desta, traçará de modo mais nítido os contornos da sobrevivência desses relatos no corpo programático e o modo como eles chegaram aos atuais programas em vigor. Em simultâneo, tentaremos aduzir alguns argumentos que justificam a permanência e a fertilidade didática desses textos na aula de Português e no documento programático atual.

Ora, ao desenharmos um sucinto friso cronológico das últimas décadas da nossa recente história curricular de Português, podemos verificar que os relatos de naufrágios assomaram às páginas dos documentos programáticos na década de 50.

Efetivamente, no ano de 1954 foram introduzidas alterações curriculares ao programa que vigorava desde 1948. Assim, e através do Decreto nº 39807 (MEN, 1954: 1), publicado pelo então Ministério da Educação Nacional – Direcção-Geral do Ensino Liceal, reconhece-se

que “A prática do exercício docente durante os anos decorridos após a publicação do Decreto nº37112 de 22 de outubro de 1948 (...) fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas do ensino liceal (...)”.

O objetivo que encabeça esta alteração é apenas um: o de “simplificar os programas do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos.” (MEN, 1954: 1) Assinam este Decreto Francisco Higino Craveiro Lopes, ministro da Educação à época e, ainda, António de Oliveira Salazar, conjuntamente com Fernando Andrade Pires de Lima.

No referido programa destinado ao 6º ano, e especificamente no 3º período letivo, prescreve-se claramente na secção da época clássica, na alínea a) sobre “Aspectos do Renascimento Português” (MEN, 1954: 980),

A disciplina da linguagem pelos estudos humanísticos: alguns trechos característicos do estilo de Samuel Usque e de Frei Tomé de Jesus. A historiografia quinhentista: o conceito de história e o estilo de Damião de Góis e das outras grandes figuras da crónica ultramarina, em confronto com as ideias e o estilo de João de Barros. Literatura de viagens: alguns trechos da *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto. A *História Trágico-Marítima*: interesse histórico e valor artístico desta compilação.

Como se pode observar, os relatos de naufrágio emergem deste texto curricular no capítulo específico da *literatura de viagens*. A par desse relevo, é concedida especial atenção aos textos da *Peregrinação*.

Os autores realçam, aliás, o “interesse histórico”, mas também o valor artístico da compilação, o que nos faz adivinhar que a inserção dos relatos ultrapassa a mera contextualização histórica e cultural própria do período em causa, uma vez que é intenção fazer ressaltar a qualidade estilística e literária que estes textos patenteiam.

Como era comum na época, não se indicam quais os textos que serão objeto de leitura em aula e quais as diretrizes de interpretação ou de análise que devem ser adotadas. Essa omissão é natural e, posteriormente, na prática pedagógica, era colmatada pelas sugestões constantes das seletas de textos onde estas orientações se materializavam em textos e/ou excertos concretos.

De qualquer forma – e com a *História Trágico-Marítima* a situação foi análoga – a apresentação dos textos não era integral; antes aparecia através de excertos considerados mais significativos e exemplares. Havia algumas exceções, de entre as quais se destacavam,

por exemplo, a seleção de estâncias específicas de todos os cantos da epopeia camonianiana.

Na realidade, e durante muitas décadas, a questão da leitura integral de textos não constituiu uma prioridade didática. Neste mesmo programa, os autores referem, por exemplo, que

A leitura das obras indicadas no programa não cabe inteira nos tempos lectivos. O professor fará, por consequência, criteriosa escolha dos passos mais apropriados à leitura em casa, que será preparada por comentários prévios destinados a facilitar a inteligência dos temas e a avivar o interesse emocional. Os restantes serão lidos na aula por carecerem de comentário demorado, ou porque se prestam especialmente à colaboração de carácter heurístico, ou ainda por conterem ou provocarem sugestões valiosas de interesse geral." (INL, 1966: 29)

Como sabemos, o século XX foi pródigo em remodelações curriculares, de entre as quais se destacaram as realizadas em 1905, 1919, 1926, 1931, 1936, 1948 ou 1954. Depois de 1974 também assistimos a diversas alterações, nomeadamente a legislada pelo despacho 124/ME/91 de 31 de Julho e que produziu os textos programáticos que serão objeto da nossa particular atenção.

Assim, os relatos de naufrágios estiveram presentes ao longo de vários anos de ensino, tendo desaparecido dos documentos curriculares nas reformas pós-revolução de abril. Como refere Custódio (2004: 205), "No dealbar dos anos 80, a disciplina de *Português*, apresentava um programa conjunto que incluía o *Curso Geral* e o *Curso Complementar*, terminologia que só viria a ser abandonada com a chegada da *reforma educativa*."

Nas notas prévias do texto de 1976/1977¹ referem-se alguns aspetos relativos às anteriores reformulações do programa em 1954,² realizadas de acordo com as sugestões e as respostas a inquéritos emanados pelo MEC e pela Comissão de Estudos da Reforma Educativa (CERE). Assim, explica-se que a estruturação dos cursos é efetuada segundo uma lógica natural de progressão, "em que o *Curso Geral* é composto por três anos e o *Curso Complementar* por dois". Todavia, no referido documento programático (MEC, 1976), desaparece a menção à

¹ Ministério da Educação e Investigação Científica – Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. (1976/1977). *Português*.

² *Programas do Ensino Liceal* (1966) República Portuguesa. (Aprovados pelo Decreto nº 39 807, publicado no Diário do Governo nº 198, 1ª Série, de 7 de Setembro de 1954.) Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.

leitura da *História Trágico-Marítima*. Mantém-se, no entanto, a par de *Os Lusíadas*, uma menção à “Literatura de Viagens”, sendo que não se concretiza nenhum texto para além, claro, de *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.

Ora, ao longo dos anos 80, os relatos estão afastados do currículo, mas eis que, em 1991, através do Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto, surge uma nova reforma programática onde se assume uma valorização da língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”, atribuindo-se no 3º ciclo do ensino básico, quatro horas semanais à disciplina. E, por entre sugestões novas de leitura, como o *Romance de Amadis* de Afonso Lopes Vieira ou *Falar Verdade a Mentir* de Garrett, surge a *História Trágico-Marítima*, numa adaptação de António Sérgio.

Esta entrada no plano curricular do 3º ciclo é significativa, porquanto retoma um texto esquecido ao longo de versões programáticas precedentes e, ainda, o faz ingressar precocemente num ciclo de estudos onde não era comum estar presente.

Adicionalmente, consideramos que a sua inclusão é ainda expressiva, uma vez que nos três anos que compõem este ciclo, o alinhamento das leituras não segue qualquer orientação periodológica e não obedece, pelo menos de modo explícito, a nenhuma diretriz específica no que toca a orientações metodológicas. Todavia, e acreditando que também não existe, de forma muito evidente, uma proposta de desenho de um novo cânone literário escolar, como entender esta entrada dos relatos de naufrágios?

Por entre outras razões acreditamos que, em parte, o motivo próximo pode estar no texto que, no programa, imediatamente o antecede: *Os Lusíadas*.

De facto, e atendendo a que nos reportamos ao 8º ano de escolaridade, e que a epopeia camonianiana nos surge através da adaptação de João de Barros, talvez possamos entender esta associação e contiguidade textual, primeiro como uma necessidade didática de enquadramento histórico-literário, de jogo de contraponto entre o desenho do herói marítimo lusitano e, em segundo, como uma contextualização mais rigorosa e fundamentada das distintas feições dos descobrimentos portugueses que, em ambos os textos, não são obviamente coincidentes. Com efeito, as orientações de leitura de *Os Lusíadas*, na versão adaptada, não apontam com precisão a leitura específica de estrofes ou de cantos. Todavia, no ano seguinte, 9º de

escolaridade, são obrigatórias a leitura das estrofes 39 a 60 do Canto V, o episódio do Adamastor, e as estrofes 70 a 93 do Canto VI, da tempestade e chegada à Índia.

Se estas razões não foram decisivas na seleção conjunta deste textos, estamos em crer que terão sido, pelo menos, sopesadas – e de modo correto, em nossa perspectiva – uma vez que, na prática, sabemos que os docentes que lecionaram estes programas à época, fizeram esta associação e exploraram didaticamente os laços entre ambos os textos e exploraram as similitudes mas, sobretudo, as dissemelhanças. Os manuais escolares da altura espelharam estas orientações e alguns deles inseriram excertos de relatos, nomeadamente do naufrágio de Sousa Sepúlveda, entre outros.

A título exemplificativo, gostaríamos apenas de referir que muitos docentes que nesse período lecionaram estes planos dão o seu testemunho muito vivo do excelente acolhimento que os relatos tinham junto dos alunos. Ainda hoje alguns deles, inquiridos sobre as memórias dessas experiências didáticas, assinalam sem hesitação que a receptividade dos alunos aos relatos de naufrágios se devia ao dramatismo dos mesmos, ao visualismo cinematográfico, às descrições soberbamente trágicas e dilacerantes e à linguagem marcadamente expressiva, contundente e crua que ao mesmo tempo causava admiração, terror e fascínio. E não são estes, afinal, alguns dos ingredientes de uma narrativa de aventuras marítimas?

Certo é que, na remodelação curricular subsequente, operada em 1996, e baseado no documento “Orientações de Gestão de Programas”, destinados ao ensino secundário, não há registo de orientações de leitura da História Trágico-Marítima. Como é consabido, Portugal é um país muito pródigo em reformulações curriculares e, imediatamente após, em 2001 surge um documento que apresenta um conjunto de competências consideradas essenciais nas várias áreas disciplinares e, naturalmente, também na disciplina de Português.

O documento em causa (ME/DES, 2001) estabelece metas a atingir no final da educação básica, e a disciplina é organizada em função das cinco competências: *compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito*, ao contrário dos programas de 1991, que patenteavam uma estrutura em função de três domínios (*ouvir/falar, ler, escrever*).

Os Lusíadas mantêm-se como leitura obrigatória no 12º ano, de novo com a clara referência à “mitificação do herói” (ME/DES 2001: 46), mas desaparece qualquer referência aos relatos de naufrágios.

Claro que, no plano curricular do ensino básico, não há qualquer menção à leitura dos relatos.

Só em 2009 (2009: 159), com a edição do novo *Programa de Português para o Ensino Básico*, torna a surgir a referência a estes textos. Assim, nas diretivas aos docentes, e uma vez que se prevê a atualização trianual da lista de textos e de obras para leitura, prescreve-se que, no âmbito dos autores anteriores ao século XX, sejam contemplados textos, de entre os quais podemos recorrer aos relatos da *História Trágico-Marítima*, na adaptação de António Sérgio. De resto, o referido programa não faz menção a nenhum outro tipo de cruzamento textual ou contextual destes relatos com outros autores e/ou obras. Independentemente desta instrução, sabemos que na prática letiva o aproveitamento do texto teve uma expressão absolutamente residual, por motivos diversos e cuja diluição não se enquadra nestas linhas.

Ora os programas de Português para o ensino secundário (anos letivos 10º, 11º e 12º) são sujeitos a uma nova proposta de reformulação em 2014 e o documento, intitulado *Programa de Português e Metas Curriculares – Ensino Secundário*, incluem explicitamente nos conteúdos para o 10º ano (ME, 2014: 14), imediatamente após o estudo de *Os Lusíadas*, um item (nº6) consagrado à “*História Trágico-Marítima*, Capítulo V, “As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho (1565)” sendo que os autores sugerem que se dedique a estes textos (p.34) dois tempos letivos inteiros. O programa não faz referência à edição a ser usada, mas tudo leva a crer que não se trata da adaptação dos relatos.

Em suma, e situando-nos no plano da contemporaneidade, podemos verificar que, efetivamente, os relatos de naufrágios estão presentes nos documentos curriculares do nosso sistema de ensino secundário, tendo sobrevivido à dura prova do tempo e às sucessivas vicissitudes de recontextualizações curriculares. De uma forma ou de outra, em formato adaptado ou no seu original (opções que são posteriormente tomadas pelos manuais escolares), acabaram por sobrevir a copiosas reformas educativas, tendo hoje um lugar cativo na sala de aula e, sobretudo, na formação prescrita no domínio da educação literária para estes jovens leitores.

Não cabe na estreiteza destas considerações, nem no espírito destas palavras, o exame fino e apurado das razões pelas quais os relatos de naufrágios vogaram ao sabor das águas e das vontades curriculares, ora engolidos pelo esquecimento em alto-mar, ora surgindo nas prelas-mares de algumas alterações programáticas. Também não nos compete dissecar os modos como o texto ressurgiu. Sabemos que umas vezes funcionou como leitura supletiva, por contraponto à epopeia lusíada, de outras como enquadramento contextual, histórico e cultural ao texto camoniano; mas também como contraponto à glória quinhentista. Independentemente das razões que estiveram na origem do seu surgimento ou desaparecimento, ou nos motivos profundos que ditaram a sua leitura e exploração didática, ora num ciclo de estudos, ora noutra, aprez-nos registar que ele soube manter-se à tona de tantas reformas e conseguiu resistir às procelas programáticas que, periodicamente, fustigam as nossas estruturas curriculares.

2. Da fertilidade didática dos relatos no corpo curricular de Português

Feito este brevíssimo recorte da sobrevida da *História Trágico-Marítima* nos documentos curriculares portugueses, importaria agora determo-nos sobre dois aspetos que julgamos cruciais: o primeiro, compreender a razão pela qual consideramos essencial que estes relatos estejam inseridos nos documentos curriculares e, o segundo, perceber até que ponto demonstram eles uma assinalável fertilidade didática no seio dos programas e, sobretudo, na formação do jovem leitor. Este último aspeto ganha um especial destaque, se atendermos a que os alunos tendem a distanciar-se mais de *textos clássicos* e, sobretudo, dos menos conhecidos e/ou dos que se apresentam como produtos literários mais marcados do ponto de vista histórico, cultural ou linguístico.

Assim, a primeira pergunta que se pode formular é: São os relatos da *História Trágico-Marítima* pertinentes no atual currículo? A resposta pronta e imediata é: sim. As razões que alicerçam esta afirmação tão categórica são tão quantiosas quanto díspares e, infelizmente, o seu completo elenco não se compagina com as limitações deste desprezioso e breve comentário. Ainda assim, importaria enumerar dois conjuntos de motivos.

O primeiro, e o mais óbvio, é que o espaço-tempo da Escola constitui uma oportunidade única e privilegiada para desenvolver competências e conquistar conhecimentos no âmbito do domínio da educação literária que necessitam da orientação de um professor. Não se pode gostar daquilo que não se conhece. A oportunidade para o entendimento e compreensão da literatura é, neste período, singular e

irrepetível. Os saberes que a escola disponibiliza, enquanto veículo por excelência, são os mais decisivos e significantes, na medida em que permitem ao aluno não apenas a percepção e a afirmação da sua identidade, como são os principais pilares onde se engastam os legados culturais, históricos e sociais, fazendo da instituição não só uma firme trave da formação pessoal mas, sobretudo, uma base que esteia todo um legado patrimonial. Neste particular aspeto, a inclusão de um determinado texto num plano curricular assume uma especial importância e alcance.

Na verdade, a seleção de um texto é, em si mesmo, um ato de legitimação e de reconhecimento *canónico*, com tudo o que isso representa em termos de responsabilidade escolar. É inegável que a escola tem a responsabilidade de dar a conhecer os textos representativos e, a partir desse momento, acaba por definir aquilo a que alguns investigadores denominam por *cânone literário escolar*, que é um corpo seletivo de textos e de autores, mutável com o tempo e de alguma plasticidade e ditado por razões político-educativas, entre muitas outras. Calvino (1994: 10) reconhece que a escola tem a responsabilidade de promover textos e autores que se consideram como partes integrantes e significativas de um património literário determinado; é esse o texto que se oferece a releituras e que consegue sobreviver à mais dura prova: a do tempo. Os clássicos são aqueles livros que se oferecem à releitura frequente? Sim, pois é o livro "que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." (Calvino, 1992). E não nos parece consentânea a ideia de que os textos mais distantes dos alunos – precisamente os (mais) clássicos – sejam sempre aqueles de que eles alunos menos gostem.

Como temos vindo a acentuar em estudos anteriores (Custódio, 2012), o que acaba por fazer a diferença reside na forma como as abordagens didáticas são concretizadas, a substância dos textos e o modo como eles são propostos. A leitura de *textos clássicos* é uma sobrevalia para a formação do leitor, para a sua habilidade de lidar com realidades literárias mais distantes e, permitirá certamente, a longo ou médio prazo, facilitar a leitura de outros textos desse ou de outro autor, seguindo uma desejada lógica de *continuidade, complexidade e progressão*. O mesmo princípio é válido, inclusivamente, para as adaptações, como acentuam Bernardes & Mateus (2013) ao debruçarem-se sobre a adaptação de textos clássicos.

O que interessa reter do ponto de vista da formação do leitor é que um *clássico* é isso mesmo: um texto intemporal, que se oferece a

reler, a descobrir em diferentes momentos da vida de um leitor. É essa uma das razões pelas quais optamos por, intencional e prudentemente, não fazermos aqui qualquer referência à versão dos relatos que podem chegar à sala de aula. A tradição curricular tem utilizado, como observamos, a adaptação de António Sérgio, facto que não questionamos, embora possamos admitir que, em determinadas circunstâncias e contextos, pudesse ser usada a compilação de Bernardes Gomes de Brito, versão que citamos ao longo desta breve incursão pelo tema. Todavia, essa não é, neste enquadramento, uma questão que consideremos crucial; não por constituir um aspeto despidendo e digno de discussão teórica mas porque, na verdade, se trata de uma opção de carácter programático que está a montante, dado que decorre de decisões na esfera do desenho curricular da disciplina de Português para este grau de ensino.

Certo é que, como acentua ainda Calvino (1994:8), “De facto, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas por impaciência, distracção, e inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida”. Mas, como adianta, elas devem ser facultadas ao leitor porque

Podem ser (se calhar ao mesmo tempo) formativas no sentido de darem uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, conteúdos, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: tudo coisas que continuam a agir mesmo que do livro na juventude se recorde pouquíssimo ou mesmo nada”. “De um clássico toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira (Calvino, 1994: 9).

O cânone literário não pode ser estático e, portanto, muito menos o é no que diz respeito às obras que estão em leitura nas salas de aula. Há flutuações consideráveis, omissões, esquecimentos e, também afastamentos deliberados. No caso da *História Trágico-Marítima*, como podemos observar, este processo seguiu os mesmos rumos; e a sua leitura foi por variadas vezes interrompida no longo e sinuoso curso das reformas programáticas. Esses caprichos, sobretudo políticos e educativos, de entre uma plêiade de tantos outros, dita as ausências, as adições e supressões de textos literários na escola. Mas uma verdade é inegável: quando um texto reaparece é porque o seu valor é reconhecido e o seu estatuto de intemporalidade ou de interesse assoma à tona das águas curriculares.

Um *cânone literário escolar* não é apenas um *corpus*, é também, um conjunto de *procedimentos metodológicos* e *didáticos* explicativos desses textos, bem como de suportes teóricos e críticos que os

representam, num determinado cenário político-educativo e aos quais se atribui a responsabilidade de transmitir os valores da língua, da cultura e da literatura de uma nação. É, em suma, um *compromisso educativo* na formação de um leitor. Ora, o estabelecimento de uma galeria de autores e/ou de textos pressupõe uma ação de escolhas e de preterições. Essas tarefas de *recorte* resultam da moldura cultural e social que enquadra qualquer evolução no campo da Literatura e das Artes. Cada acervo documental, patrimonial e literário está sujeito a um trabalho específico de leitura, de acordo com o tempo e com o espaço pedagógico que o adota.

Para mais, um *cânone escolar* é, em simultâneo, objeto de uma tripla avaliação: enquanto *produto de um autor*, (e portanto sujeito às leis e regras técnico-compositivas da escrita literária), enquanto *produto de leituras* e interpretações por parte dos alunos (também elas sujeitas a um aparato crítico e analítico-interpretativo) e, finalmente, enquanto *instrumento de avaliação* das capacidades de leitura, de assimilação de conteúdos, de integração e recomposição de saberes, etc. Ou seja, este *corpus* não representa apenas a preservação de um património. Ele é, igualmente, um utensílio de *afecção* das *competências* adquiridas pelos alunos e da sua *progressão escolar* num sistema educativo específico.

Deste modo, um *cânone literário escolar* assume um estatuto peculiar não apenas pela sua moldura didática como, ainda, pela filtragem operada ao nível das avaliações de desempenho e das progressões educativas no transcurso da escolaridade obrigatória. A responsabilidade de um *cânone escolar* reparte-se, significativamente, quer pelo *momento*, quer pelo *contexto* em que ocorre a sua *transmissão*. Como referimos, (Custodio, 2001: 379) “Não podemos esquecer que, com os índices de leitura em acentuada queda e com a desvalorização da leitura do texto literário, o período de escolarização constitui uma oportunidade singular de contacto com a Literatura.” Esse contexto permite ao aluno realizar leituras diversificadas, abrindo-lhe as portas de muitos textos da literatura portuguesa e universal, com a orientação e/ou mediação do professor. A transmissão de um *cânone escolar* não visa apenas a formação literária, linguística e cultural. Em última instância, intenta desenvolver no aluno uma *capacidade crítica* que lhe permita, fora da Escola, escolher e avaliar, autónoma e criteriosamente, a produção literária disponível. Desse modo, ele poderá distinguir a vitalidade (perene ou efémera) dos textos e, por conseguinte, ver facilitada a sua tarefa de seleção das obras. No que toca à *educação literária*, alguns textos e autores são considerados os

representantes de um gosto literário e cultural comum, capazes de veicular uma *cultura literária*. Colomer (1996:124) sublinha que “En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar”. Na realidade, não é possível isolar, de forma cirúrgica, a noção de *cultura literária* de outras finalidades e objetivos presentes no ensino. A nossa história curricular esteve, por diferentes e longos períodos, associada à transmissão de uma *herança cultural* e de uma *história literária*. A existência de *leituras selecionadas* comprova a triagem operada sobre textos e autores, no sentido de se transmitirem nas aulas conteúdos e valores que se entendiam ser os que melhor se compaginavam com a *educação literária* de um aluno. Num trabalho anterior (2001: 381) referíamos que

Em diferentes períodos da história do ensino em Portugal, e de diferentes formas (obedecendo geralmente, a motivações histórico-políticas) os conceitos de *cultura* e de *formação literária* andaram de mãos dadas no Ensino Secundário, ora cumprindo objectivos relacionados com a formação cívica, cultural e moral, ora visando localizar os marcos de referência da História da Literatura e, mais contemporaneamente, associando-as a vantagens pragmáticas de progressão escolar e de domínio de competências linguísticas. Neste último período, que corresponde ao actual momento, podemos identificar, claramente, uma notória *desvalorização* da componente de cultura literária na formação escolar provando que não apenas o conceito de *cultura* como também o de *cultura literária*, se têm vindo a transformar. Essas alterações espelham também a reconfiguração do papel que a literatura e os textos literários desempenham nos diferentes modelos e ciclos de ensino e, mais alargadamente, no campo sociocultural que os modela.

Outro aspeto que, a nosso ver, assume grande relevo neste contexto é a articulação entre a *produção teórica* na área dos estudos literários e as suas incidências e reflexos nos campos pedagógico e didático. Essas relações de contiguidade e de transposição devem ser objeto de maior atenção por parte de todos aqueles que, em diferentes instâncias, se ocupam das questões relacionadas com a transmissão de saberes. Parece-nos cada vez mais importante reexaminar a interdependência entre ambos os níveis de escolaridade, sobretudo no que toca aos materiais didáticos. É o caso da produção de estudos críticos e de artigos sobre autores e matérias dos programas do Ensino

Secundário, de manuais de leitura³ e todo um vasto material metatextual de apoio, sério e cientificamente rigoroso, destinado a professores e a alunos.

Ora, no caso da *História Trágico-Marítima*, não podemos afirmar que existam muitos materiais disponíveis neste âmbito e que sejam de acesso livre a alunos e a professores.

Assim, esta reflexão conduz-nos, pois, ao segundo aspeto que constitui um dos nossos objetivos: o de compreender, por fim, a fertilidade dos relatos no seio da formação e educação literária do aluno atual. E, neste âmbito, as razões são quantiosas.

Na verdade, os textos que compõem a *História Trágico-Marítima* são uma inesgotável fonte de informação contextualizada que fazem o leitor mergulhar no mundo marítimo dos descobrimentos, não pela habitual pena de Camões, mas pela voz variegada e tantas vezes anónima de outros homens que descreveram os mil infortúnios das aventuras além-mar. Este enquadramento histórico e social propiciado pelos relatos não pode ser desprezado, pois é uma forma diferente e enriquecedora para o aluno de contactar com um painel da época, visto pelos olhos húmidos de quem assistiu ou relatou tantos perigos do mar. As navegações portuguesas foram feitas também de tragédias e perdas, e se Gil Vicente nos dá conta disso, a verdade é que o reino se despovoava, muitas vezes com fracos locupletamentos. Como referia o marido de *Constança*, n' *O Auto da Índia*, muitos vinham *pelados como formigas*, condenação objetiva aos efeitos de tão gigantescos empreendimentos que nem sempre davam os frutos almejados.

Ora, devem buscar-se na Literatura Portuguesa da época os ecos e os reflexos deste período de profundas transformações. E é exatamente entre a considerável literatura de viagens que sobressai, pela sua singular verosimilhança, a *História Trágico-Marítima*.

Como acentuamos (1993: 11) “Nestes textos rebentam as ondas da *anti-epopeia* e, em lugar do homem triunfante e vitorioso, surge-nos o retrato dos martírios com que a Natureza a fustiga, em tão longas e perigosas viagens.” O enquadramento do navegante luso neste cenário de constantes procelas transforma estas narrativas em extraordinários retábulos, apesar de os narradores se exporem à crueza das *fadigas* e dos *perigos descompassados* em que mergulha este povo que, desejando atingir os limites do desconhecido, tem de afundar-se na vastidão oceânica e na voragem da ruína e da morte. De uma vida,

infeliz, pungente e sem glória, ergue-se, com originalidade, um perfil de navegante sofredor, trespassado por graves crises de valores. Os textos que estes volumes encerram constituem um precioso legado que nos facilita a compreensão do fenómeno expansionista português. Efetivamente, a sua leitura disseca muitas das causas dos naufrágios da frota portuguesa. Essas razões estão disseminadas pelos vários relatos: é o descuido e as largadas fora da época, as excessivas dimensões e/ou cargas das naus, a má construção das embarcações, a ganância e a pressa dos pilotos, os equipamentos deficientes, a inexperiência dos marinheiros, e não apenas as tempestades cruéis ou os ataques de piratas e corsários.

Mas para além do interesse histórico e social que suscitam estes relatos, é bom não esquecer a vertente literária. Relegado, com frequência, para um género de literatura popular (como se de um estigma se tratasse), este conjunto de narrativas revela grandes transformações estéticas e artísticas que ocorrem entre o Renascimento e o Barroco. Alguns episódios destes relatos, tocando o lirismo trágico, denotam já uma atenção especial às modulações estilísticas e retóricas da língua portuguesa, ultrapassando, portanto, em muito, o mero estatuto de simples relações de insucessos marítimos, como acentuamos num estudo anterior (1993).

De facto, a riqueza de alguns textos obriga-nos a reconhecer que estamos perante mais do que simples narrativas, uma vez que muitos deles atingem uma qualidade de expressão que só a linguagem literária concede à textura de uma narração.

Enquanto o marinheiro de *Os Lusíadas*, poderoso no seu estatuto de semideus, soube vencer as adversidades que se lhe depararam, na *História Trágico-Marítima*, o homem é vergado pela adversidade e o que observamos é o negativo desse herói, agora vencido pela natureza e pelo destino.

E, do ponto de vista didático, a leitura e a análise destes relatos ajuda a consubstanciar a imagem do marinheiro português, agora pintado como um homem exausto por anos de navegações e perdas, batalhas, descobertas e infortúnios. Desfalecendo de fadiga e de cansaço, este homem do século XVI revela-se em toda a sua verdade, grandeza e insignificância. De certa forma, podemos considerar que estas narrativas ajudam a desmistificar alguma da jactância heroica que os cronistas oficiais insuflavam às suas histórias.

Só por si, este aspeto justificaria a leitura escolar dos relatos, pois a figura do herói é uma constante nos textos literários, e ainda em outras narrativas que o aluno conhece e aprecia. São as *perigosas / Cousas do mar, que os homens não entendem, / Súbitas trovoadas temerosas / (...)* *Negros chuvaeiros, noites tenebrosas*. E, apesar da bravura destes *rudos marinheiros*, curtidos pelo mar e pela *longa experiência*, todos tremem perante a magnitude das forças da natureza que, metamorfoseada pela ira dos ventos, demonstra, na tromba marítima, a hediondez de uma *roxa sanguessuga* que, varrendo as naus, espalha o medo entre a tripulação.

Quando n' *Os Lusíadas*, o *Adamastor*, dirigindo-se a Vasco da Gama, lhe pergunta: *ó gente ousada, mais que quantas/No mundo cometeram grandes cousas,(...)/E navegar meus longos mares ousas, é o próprio adversário do herói quem, por palavras suas, enfatiza a coragem do herói português, afoito e intemorato, que se atreve a ir ver os segredos escondidos/ (...)* *A nenhum grande humano concedidos (...)*. E, apesar das ameaças, dá-se o triunfo português sobre o medo e sobre o desconhecido.

Na generalidade, o herói que o aluno conhece é este: *herói* de contornos clássicos que saboreia frequentemente uma notável invulnerabilidade, uma vez que chega incólume ao seu destino, apesar de ter estado exposto aos perigos e sobretudo à morte, companhia insinuante neste trajeto acidentado que percorre. O *herói* da Renascença será assim uma *dramatis persona* sempre empenhada em imitar e superar as antigas grandezas greco-latinas e atingir uma notoriedade inédita, feita de novas ações e inexperimentadas aventuras, de onde não se ausenta o espírito nacionalista.

De modo resumido, poderíamos concluir que a fertilidade didática dos relatos de naufrágios que compõem a *História Trágico-Marítima* advém de duas grandes ordens de razão: a primeira de âmbito literário e a segunda, dela decorrente, a do seu alcance didático. É aliás quase artificial separá-las, uma vez que elas se entrosam em estreita interdependência. Assim, poderíamos enumerar, de entre outras, seis raízes que justificam esta frutificação dos relatos no currículo.

Uma das primeiras é, obviamente, a riqueza sociocultural que os relatos permitem na formação do leitor. De facto, estes textos, pela inovação e capacidade mimética de um contexto sociocultural do período dourado dos descobrimentos portugueses revelam uma visão tão real quanto pungente do homem português deste período e

permitem aos alunos um fresco vivo e fidedigno daquela que foi a maior aventura ultramarina lusitana.

Um segundo motivo, decorre exatamente deste aspeto: é a possibilidade de inserção e cruzamento histórico de teor interdisciplinar. De facto, a *História Trágico-Marítima* tem uma vida própria enquanto texto escolar de Português, mas o seu interesse e alcance extravasam largamente as fronteiras da sala de aula de língua materna. As possibilidades de (re)aproveitamento concomitante com as aulas de História são tão óbvias que não carecem de justificações detalhadas. Esta perspetiva interdisciplinar é, como sabemos, uma das atuais diretivas que estão inscritas nos programas e nas metas curriculares de todas as disciplinas, pelo que qualquer cruzamento nesta área é, não só aconselhável, como muito profícuo para a formação cultural do aluno.

Uma terceira razão prende-se também com um aspeto crucial quando falamos na formação de um leitor: a diversidade textual. Na verdade, o contacto com os relatos de naufrágios possibilita um significativo alargamento dos horizontes de leitura dos alunos e um enriquecimento do seu acervo. Esta razão é mais profunda do que parece, se pensarmos que os relatos nos oferecem um colorido retábulo de aventuras pejudicadas de drama, sobressaltos, prémios, castigos, numa linguagem viva que percorre os veios mais vigorosos das narrativas de aventura. Os alunos destas faixas etárias são particularmente sensíveis a narrativas de aventuras que conhecem, por exemplo, do cinema. De *Moby Dick* à *Baleia Azul*, passando por *No Coração do Mar*, *Lifeboat*, *All is Lost*, *The Poseidon Adventure*, *Titanic* ou *Open Water*, *Sobrevivente*, entre dezenas de títulos, há uma panóplia de aventuras marítimas que, na generalidade, atraem os alunos. Ora, os relatos de naufrágios são textos que, para além da adrenalina dramática da aventura, têm a vantagem de serem timbrados pela realidade histórica; são, pois, narrativas vivas que acabam por ser lidas como *não ficcionais*. Só por si, este facto pode ser decisivo na forma como os alunos se motivam para a pré-leitura e leitura de um texto.

É ainda sobre este prisma que uma quarta razão se pode invocar: a extraordinária plasticidade de um diálogo intertextual e interartes dos relatos de naufrágios. Esta possibilidade didática é de um singular relevo quando trabalhamos com leitores jovens, uma vez que estão muito recetivos a jogos de confronto, cotejo e comparações com outros textos. Esse dialogismo intertextual é, por si só, um fator de atratividade e de chamamento. Há vários estudos que comprovam o interesse e a

rentabilidade didática desta interseção de textos no âmbito do ensino básico e secundário. Na prática, os relatos são textos que permitem uma aproximação à pintura ou ao cinema. E, consabidamente, é também um dos objetivos que estão claramente inscritos no desenho curricular atual. Esta pista colhe, também, junto destes leitores, uma vez que estão familiarizados com múltiplas narrativas que têm o mar e as tempestades como pano de fundo. E são dezenas os exemplos de filmes que podem ser postos em diálogo com os relatos de naufrágios.

Uma quinta razão que hodiernamente pode ainda ser intersetada com as histórias trágico-marítimas diz respeito aos novos naufrágios que assolam a realidade contemporânea. Referimo-nos, claramente, às tragédias migrantes que assolam o mediterrâneo. Ainda que o contexto seja diferente, ainda que os motivos não sejam idênticos, é inequívoco que há pontos de contacto entre estas tragédias marítimas que, à distância de séculos, podem dialogar entre si. Em nossa opinião, este aspeto é deveras relevante porquanto permite atestar a intemporalidade das tragédias sociais, humanas e políticas, traçando paralelos entre tempos distintos, mas demonstrando que os factos se repetem no decurso da História.

Esta capacidade de aproximação dos relatos de naufrágios de uma realidade tão presente quanto trágica, é mais uma forma de atestar a validade de textos que, longe de terem perdido o seu significado dramático, se tornam hoje presentes noutras calamidades humanas, noutros cenários e contextos geopolíticos.

Podemos, ainda que de forma muito parcelar, aditar outras razões que justificam a sobrevida curricular da *História Trágico-Marítima*.

Um sexto motivo poderá ser, sem dúvida, o facto de estes relatos, pelo decalque histórico que patenteiam, mostrar de forma muito transparente, os rostos da tragédia e da epopeia marítimas. De facto, cada homem e mulher que soçobra nestes relatos tem uma identidade e um rosto. E, tantas vezes, um nome.

Este efeito de verosimilhança aproxima a literatura da vida. E vice-versa. Conciliam-se e fundem-se de modo muito particular, fazendo por vezes perder de vista a fronteira entre literatura e realidade.

E, quer a tragédia quer a epopeia são, na Literatura, os terrenos discursivos onde mais facilmente se espelham os rostos dos heróis. Talvez por isso ambas se arquetem em função do tema heroico e do *ato heroico*. Só que a tragédia põe em palco o *herói* no momento mais patético da ação, quando sobre ele se abatem os infortúnios e os cruéis

desígnios do destino, isolando-o e obrigando-o a pesados e insuportáveis sacrifícios. A epopeia, pelo contrário, parece, mesmo pela mão das desgraças, revitalizar as forças anímicas do *herói*, conferindo-lhe uma consistência férrea e potenciando-lhe as mais rebuscadas forças e virtudes. Na vasta produção da literatura portuguesa seiscentista, excelente reflexo do período das viagens ultramarinas, aparece-nos matéria textual de grande interesse, capaz de espelhar também os valores e as virtudes, juntamente com as desilusões e os fracassos do povo lusitano.

Em muito poderá contribuir o testemunho de textos como aqueles que compõem a *História Trágico-Marítima*, uma vez que se encontram inseridos num período histórico em que começavam a ser visíveis algumas das funestas contrapartidas do movimento expansionista, e se tomava, paulatinamente, consciência do alto preço que o país pagava por tão arrojada empresa marítima. As naus lusitanas saíam dos portos das costas ocidentais da Índia, embrenhando-se no mar e nos revoltos ventos do Inverno. A bordo, amontoavam-se as diferentes cargas tão arduamente buscadas. E por entre caixas, pipas, sedas e especiarias, centenas de almas desejosas de ver de novo a orla portuguesa. As embarcações, sobrelotadas e tantas vezes metendo água por buchas mal calafetadas, não resistiam à fúria conjunta dos mares, despedaçando-se contra os rochedos ou sobre os baixios, ou cedendo simplesmente pela força das águas. No meio de um cenário apocalíptico, feito de gritos e lágrimas, encontramos o homem português, perecendo ou sobrevivendo a provas tão cruéis que lhe hão-de deixar profundas cicatrizes no corpo e na alma.

A análise mais detalhada destes textos poderá certamente ajudar a entrever ou mesmo a esboçar o vulto do homem português de Seiscentos, atingido já pelos estilhaços trágicos da sua ousadia e, ao mesmo tempo, antever a própria imagem do homem que será o sucedâneo direto do *herói luso* cantado por Camões, em toda a sua magnitude e brilhantismo.

Estes documentos constituem um vasto painel onde se patenteia, a cada linha, a agonia do naufrago português. Que aconteceu, portanto, a esse *herói*? Naufraga irremediavelmente numa viagem que tinha começado sob o signo do sucesso e de forma tão auspiciosa. Perde forças físicas e anímicas e deixa-se, extremamente fragilizado, abater pela catadupa de infortúnios que sobre ele desabam. Os relatos espelham a sua miséria, a incapacidade de liderar no meio da tragédia, as fraquezas humanas em toda a sua veracidade e extensão; mostram-

nos o homem incauto, umas vezes vil, outras apenas vulnerável na sua frágil condição humana. A Natureza, ainda há tão pouco tempo bonançosa ou aplacada por *Vénus*, parece agora, pela sua ira incontrolável, determinada em torturar mortalmente o marinheiro português.

3. Breves notas finais

Estes relatos são pródigios em situações que nos descrevem um conjunto significativo de acidentes, cujos embriões são os Elementos da Natureza: o Ar, a Terra, o Fogo e a Água; forças que constroem e encenam uma atmosfera trágica, polarizada na fúria dos ventos, nas vagas alterosas, no fogo destruidor, na hostilidade da terra alienígena, nas chuvas devastadoras, etc. A natureza, enfurecida e vingativa, nem sempre corresponde aos anseios de bonança deste navegante. Imprevisível, ela revolta-se contra o marinheiro, traíndo-o nos seus saberes já adquiridos, revolucionando toda a sua visão e entendimento das coisas. A surpresa é o fator decisivo para destituir este homem dos poderes que julgava inabaláveis. O entendimento da natureza, das rotas, do mar na sua vastidão, escapa ao controlo e domínio do homem, que acaba por se perder, correndo *por esta altura outros tantos dias com ventos frescos, sem poder haver vista dela [terra] ; o qual caminho foi tanto fora de toda a ordem e navegação costumada.*

Estes episódios deixam atrás de si o rasto de um homem ludibriado pela experiência que julgou firmemente adquirida e sedimentada pelos longos anos de navegação. O início da época áurea da expansão portuguesa coincidiu historicamente com um período de ousadia e autoconfiança que o homem português depositava em si próprio, convicto da majestade das suas forças. Seduzido pela vertente da experimentalidade e da aventura, deixa-se envolver nesta voragem que lhe absorve o espírito e também a vida. Esta experiência, testada e provada pelas viagens marítimas, vai permitir-lhe rasgar os horizontes de *novos mundos*, deixando-o simultaneamente sentir a pequenez própria do seu estatuto humano. Experimentando o mar, o marinheiro português convence-se da finitude da sua *magia* humana, afinal não tão poderosa que consiga domar as portentosas forças que tem de enfrentar. O epicentro dessas forças converge na natureza, pois é ela que anuncia os primeiros sinais da tragédia: os ventos orquestram-se, levantando as águas; as chuvas diluviais invadem o porão e o convés, e as quilhas das embarcações, sujeitas a tantas e tão diferentes intempéries, rasgam-se na água ou sobre os baixios. A tragédia deflagra.

Em suma, e de modo a abreviarmos este extenso rol de razões que temos vindo a invocar, parece-nos que no atual panorama curricular do ensino básico e secundário português há um lugar para os textos dos relatos de naufrágios. Um lugar que deverá ser seguro e cativo, por direito próprio, e não apenas por motivos que se prendam com questões de *representatividade literária*. Os relatos são, por si só, textos com uma vida própria, cariz testemunhal, dramatismo, verosimilhança, espelham as fragilidades da vida, a religiosidade, a visão do *homem viator*, do seu temor da morte, da reverência a Deus, e são uma inegável rentabilidade didática que não os deve subjugar apenas a efeitos de paralaxe e/ou de contextualização, literária, periodológica ou outra.

A opulência destes textos vale pelos tesouros que eles encerram. As sementes da mudança do homem português estão aqui vivamente presentes, o desafio titânico entre ele e o mar conhece uma expressão literária, linguística e histórica sem paralelo, a crueza realista do vento e do mar que levam este homem pelo ar, “desfazendo-lhe a cabeça em pedaços (...) nas vergas, que todas ficaram tintas do seu sangue”, são de uma pungente agonia e dor. Poucos textos como estes conseguem vincar com fino traço os sentimentos de desengano quando os “elementos conjurados contra eles, prometendo-lhes as ondas tão furiosas, pela separação das suas almas, serem sepultura de suas carnes.” (*S. Paulo*). Todos os colapsos que atingem a alma lusitana estão aqui. São, nas palavras do narrador, aquelas que fazem *morrer o coração*. Estes são os relatos que, sendo literatura, têm rosto: Jorge de Albuquerque Coelho, Sepúlveda, Francisco Barreto, Jorge de Albuquerque, Cristovão Fernandes, António Sobrinho de Mesquita, Manoel de Mesquita Perestrelo, D. Joana de Mendonça que “via sua filha, tão tenra e mimosa, manjar de algum monstro do mar, que pôde ser que, ainda bracejando, a tragasse.” (*S. Tomé*). Dezenas e dezenas de nomes, identidades reais que materializam o infortúnio, os penosos trabalhos, mas também a vergonha, a humilhação, a dor patética e excruciante das vítimas.

Traído pela confiança, pela natureza, pelo destino, pelas *febres tão rijas*, sofrendo as mais medonhas perdições, estes homens e mulheres portugueses, a quem Deus parece ter abandonado, são os que nos aparecem “pondo os olhos no céu, o rasgavam com gritos, pedindo a Deus misericórdia.” (*Galeão Santiago*). Que outros textos nos dão com tanto vigor e visualismo esta dimensão tão sensacional da tragédia lusitana, quando as esperanças os abandonaram ao ponto de com as

próprias mãos “arrancarem uma tábua do fundo da nau para com mais brevidade se irem ao fundo, e com isso ficarem sem vida e sem trabalhos, que com a ter padeciam?” (*S. Bento*). Todos os registos são tocados por este anti-herói português: capaz dos maiores feitos, dos mais vis comportamentos, das mais monstruosas crueldades e fraquezas, generoso e corrupto, ao mesmo tempo vítima e guerreiro.

A bravura heroica de *Os Lusíadas* desmorona-se aos nossos olhos nestes relatos; a coragem transmuta-se em profunda humildade; não há aqui lugar à vitória sobre o *Adamastor* quando o homem navega no “lenho leve”, desprovido de um lirismo engrandecedor, patenteando uma das marcas do século XVI que acusava já o declínio do fulgor expansionista, agora mais desengano e desilusão. Ora, a redação destes relatos de naufrágios ganha forma em plena crise do Renascimento quando começavam a ser visíveis algumas concepções pessimistas e antigloriosas do homem e da vida, da insegurança e da efemeridade das glórias, numa transição para o maneirismo, mais capaz dar voz a estes gritantes lamentos que ecoam nos relatos.

A *História Trágico-Marítima* é a mostra mais real e prenunciadora dessa incapacidade de reviver a nobreza das *armas e dos barões assinalados*. Apanhado pelas correntes fortes de novos valores e novas conjunturas históricas, o homem português envolve-se num redemoinho que o há-de sorver. Nas rotas do mar desconhecido, avoluma-se o vulto decadente do império. Passado o tempo da bonança, Portugal vai soçobrando às tempestades, esquecido pelos *Eternos moradores do luzente* que o tinham acompanhado, ao longo de tantos anos, na senda de novos mundos.

Por este vasto conjunto de razões, estamos em crer que estes relatos devem ser franqueados aos alunos na sala de aula, justificando assim a atual opção de inclusão curricular. A *História Trágico-Marítima* tem de emergir de novo nas páginas dos manuais, ressurgir nas leituras em sala de aula, de modo a que estes textos possam constituir, como o programa prescreve, *experiências significativas de leitura*.

Bibliografia

- Aguiar e Silva, V.M (1971): *Maneirismo e Barroco na poesia lírica portuguesa*, Coimbra, Centro de Estudos Românicos.
- André, João Maria (1987): "O Homem do Renascimento: Do Poder da Magia à Magia do Poder", in *Renascimento e Modernidade*, Coimbra, Minerva.

- Barchiesi, Roberto (1979): "Le relazioni di naufragi" in *Quaderni Portoghesi*. nº5, Pisa, Giardini Editori.
- Barchiesi, Maria Helena de Portugal Pereira (1979): "Il naufragio della «Nau Conceição» (1555)" in *Quaderni Portoghesi*. nº5, Pisa, Giardini Editori.
- Barreto, Luís Filipe (1983): *Descobrimientos e Renascimento. Formas de ser e pensar nos séculos XV e XVI*. 2ª Ed., Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Bernardes, J. C.; Mateus, R. A. (2013): *Literatura e Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bolgar, R.R (1975): "Hero or Anti-Hero? The Genesis and Development of the Miles Christianus" in *Concepts of the Hero in the Middle Ages and the Renaissance*, New York, State University of New York Press.
- Boxer, Charles.R. (1957): "An Introduction to the «História Trágico-Marítima»" in *Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa, III Série, nº 1.
- Boxer, Charles.R. (1979): "An Introduction to the «História Trágico-Marítima» (1957):some corrections and clarifications" in *Quaderni Portoghesi*. nº5, Pisa, Giardini Editori.
- Brito, Bernardo Gomes de (1735-36): *História Tragico-Maritima. Em que se escrevem chronologicamente os Naufragios que tiverão as Naos de Portugal, depois que se poz em exercicio a Navegação da India*, Lisboa, 2 vols.
- Brito, Bernardo Gomes de (1904-1909): *História Trágico-Marítima*. Compilada por, com outras notícias de naufrágios, Lisboa, Bibliotheca de clássicos portugueses. Proprietário e Fundador: Mello de Azevedo, 12 vols.
- Brito, Bernardo Gomes de (1936-37): *História Trágico-Marítima*. Compilada por. Nova edição publicada sob a direcção de Damião Peres, Lisboa, 5 vols. (**Tomo I:** I - *Relação da mui notável perda do Galeão Grande S. João. Em que se contam os grandes trabalhos e lastimosas cousas que aconteceram ao capitão Manoel de Sousa Sepúlveda e o lamentável fim que êle e sua mulher e filhos, e tôda a mais gente, houveram na Terra do Natal, onde se perderam a 24 de Junho de 1552.* II - *Relação sumária da viagem que fêz Fernão D' Álvares Cabral. Desde que partiu dêste reino por capitão mór da armada que foi no ano de 1553 às partes da Índia até que se perdeu no Cabo da Boa Esperança no ano de 1554. Escrita por Manoel de Mesquita*

Perestrelo, que se achou no dito naufrágio. Tomo II: III - Relação do naufrágio da nau Conceição de que era capitão Francisco Nobre. A qual se perdeu nos baixos de Pero dos Banhos aos 22 dias do mês de Agosto de 1555. Escrita por Manoel Rangel. O qual se achou no dito naufrágio e foi depois ter a Cochim em Janeiro de 1557. IV - Relação da viagem de successo que tiveram as naus Águia e Garça. Vindo da Índia pra êste reino no ano de 1559. V - Com uma descrição da cidade de Columbo pelo Padre Manoel Barradas da Companhia de Jesus. Enviada a outro padre da mesma Companhia morador em Lisbôa. VI - Relação do naufrágio da nau Santa Maria da Barca de que era capitão D. Luiz Fernandes de Vasconcelos. A qual se perdeu vindo da Índia para Portugal no ano de 1559. Tomo III: VII - Naufrágio da nau S. Paulo na Ilha de Samatra no ano de 1561. VIII - Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho vindo do Brasil para êste reino no ano de 1565. Escrito por Bento Teixeira Pinto que se achou no dito naufrágio. Tomo IV: IX - Relação do naufrágio da nau Santiago no ano de 1585 e itinerário da gente que dele se salvou. Escrita por Manoel Godinho Cardoso e agora novamente acrescentada com mais algumas notícias. X - Relação do naufrágio da nau S. Tomé na terra dos Fumos, no ano de 1589, e dos grandes trabalhos que passou D. Paulo de Lima nas terras da Cafraria, até sua morte. Escrita por Diogo do Couto, guarda mór da Torre do Tombo a rogo da Senhora D. Ana de Lima irmã do dito D. Paulo de Lima no ano de 1611. Tomo V: XI - Naufrágio da nau Santo Alberto no Penêdo das Fontes no ano de 1593. XII - Viagem da nau S. Francisco no ano de 1596. XIII - Tratado das batalhas e sucessos do galeão Santiago com os holandeses na Ilha de Santa Helena e da nau Chagas com os inglêses entre as Ilhas dos Açores. Ambas Capitânias da carreira da Índia; e da causa e desastres por que em vinte anos se perderam trinta e oito naus dela. Escrita por Melchior Estácio do Amaral.

Brito, Bernardo Gomes de (1942-43): *História Trágico-Marítima*. Compilada por. Nova edição publicada sob a direcção de Damião Peres, 6 vols., Porto.

Brito, Bernardo Gomes de (1971-72): *História Trágico-Marítima*. Fixação de texto, glossário e notas de Neves Águas, comentários de Fernando Luso Soares, José Saramago, Maria Lúcia Lepecki, 2 vols., Lisboa.

- Brito, Bernardo Gomes de (1942): *História Trágico-Marítima. Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Adaptação de António Sérgio, Lisboa.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015): *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério de Educação.
- Calvino, Italo (1994): *Seis propostas para o próximo milénio*. (trad. de José Colaço Barreiros), Lisboa, Teorema.
- Calvino, Italo (1992): *Por que ler los Clássicos?*, Barcelona, Tusquets Editores.
- Cidade, Hernâni (1963): *A Literatura portuguesa e a Expansão Ultramarina*, Coimbra, Arménio Amado.
- Colomer, Teresa (1996): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, in Lomas, Carlos *et al.* (org.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l’Educació-Universitat de Barcelona.
- Custódio, Pedro Balauš (2012): “Experiências significativas no 2º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários”. *Português - Investigação e Ensino*. Exedra Nº Temático. Coimbra, Escola Superior de Educação.
- Custódio, Pedro Balauš (2004): *A Leitura e o Cânone Escolar nos Programas de Português – Uma década de mudanças*. Dissertação de doutoramento em Didática da Literatura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras de Coimbra, Coimbra.
- Custódio, Pedro Balauš (1992): *A História-Trágico-Marítima: do herói ao anti-herói*. [texto policopiado]. Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras de Coimbra.
- Dias, J.S. da Silva (1982): *Os Descobrimentos e a problemática cultural do século XVI*, Lisboa, Editorial Presença.
- Lanciani, Giulia (1979): *Os relatos de naufrágios na literatura portuguesa dos sécs. XVI e XVII*. Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve.
- Lapa, Rodrigues (1972): *Quadros da História Trágico-Marítima*. 5ª Ed., Lisboa.
- M.E.C. (1976-1977): *Português – Programa para o ano lectivo – Ensino Liceal* (1º, 2º, 3º Anos do Curso Geral; 1º e 2º anos do Curso Complementar), Lisboa.

- ME/DES (1996): Português A / Português B – 10^o, 11^o e 12^o anos. Orientações de Gestão de de Gesrão de Programas, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação
- ME/DES (2000): Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Lisboa: ME/DES.
- Ministério da Educação (2009): *Programa de Português para o Ensino Básico*, Lisboa, ME.
- Ministério da Educação (2012): *Metas Curriculares de Português par o Ensino Básico*, Lisboa, ME.
- Ministério da Educação (2014): *Programa de Português e Metas Curriculares – Ensino Secundário*, Lisboa.
- Moniz, António Manuel de Andrade (2001): *A História Trágico-Marítima: identidade e condição humana*, Lisboa, Colibri.
- Passos, Carlos de (1917): *Navegação Portuguesa dos Séculos XVI e XVII - Naufrágios Inéditos. Novos subsídios para a História Trágico-Marítima de Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade.
- Programas do Ensino Liceal (1966): República Portuguesa. (Aprovados pelo Decreto nº 39 807, publicado no Diário do Governo nº 198, 1^a Série, de 7 de Setembro de 1954), Lisboa.
- Rank, Otto (1981): *El mito del nacimiento del héroe*, Barcelona, Paidós.
- Seixo, Mariz Alzira; Carvalho, Alberto (1996): *A História Trágico-Marítima: Análises e Perspectivas*, Lisboa: Edições Cosmos.
- Sellier, Philippe (1985). *Le mythe du Héros*, Paris, Bordas.
- Sérgio, António (1958-59): *Naufrágios e combates no mar*. Textos seleccionados, anotados, comentados e acompanhados de um estudo por, 2 vols., Lisboa.
- Sérgio, António (1991): *Breve Interpretação da História de Portugal*. 10^a Ed., Lisboa.
- Sérgio, António (1974): "Em torno da História Trágico-Marítima" in *Ensaíos* (8), Lisboa, Sá da Costa.
- Serrão, Joaquim Veríssimo (1989): *Cronistas do Século XV posteriores a Fernão Lopes*. 2^a Ed., Lisboa, Biblioteca Breve.
- Silva, Libório Manuel (2010): *A Nau Catrineta e a História Trágico-Marítima: lições de liderança*, Vila Nova de Famalicão, Centro Atlântico.
- Tabucchi, Antonio (1979): "Interpretazioni della «História Trágico-Marítima» nelle licenze per il suo «imprimatur»" in *Quaderni Portoghesi*. nº5, Pisa, Giardini Editori.
- Turner, Frederick (1990): *Mito, História e as Terras Selvagens*, Lisboa, Editora Campos.

Urbano, Maria Luísa Malaquias (2012): *História Trágico-Marítima: uma visão maneirista do homem: queda, expiação e morte*. Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.