

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Elisabete Fernandes Pires Leite

**As ideias debatem-se à mesa.
As “Cenas da Vida Romântica” em *Os Maias*
de Eça de Queirós, através da Gastronomia**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Lino Moreira da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Tânia Elisabete Fernandes Pires Leite

Título do Relatório: *As ideias debatem-se à mesa. As “cenas da vida romântica” em Os Maias de Eça de Queirós, através da gastronomia.*

Supervisor: Professor Doutor Lino Moreira da Silva

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Expresso o meu sincero agradecimento a todos quantos me ajudaram a concretizar este relatório.

Aos docentes da Universidade do Minho que me orientaram nos primeiros passos da profissionalização.

À Professora Doutora Ana Lúcia Curado, pela amizade e pelos objectivos que, desde sempre, me ensinou e permitiu concretizar.

À Professora Doutora Maria do Carmo Pinheiro, pelo interesse e preocupação com o meu desempenho, nesta fase profissional tão importante.

Aos professores da Escola Secundária Francisco de Holanda – à Dr. Helena Gonçalves, pela ajuda, presença incondicional e trabalho em equipa, bem como pelos ensinamentos que, com toda a sua experiência, me transmitiu, e ao Dr. Agostinho Ferreira pela sabedoria e dedicação que demonstrou.

Mas este trabalho não recebeu apenas estas ajudas.

Agradeço, também, aos meus pais, que me possibilitaram o acesso a esta nova fase da minha vida, e para quem este trabalho é tão importante como para mim.

Ao meu irmão, pela motivação, pela força e pelo ânimo que me transmitiu para ultrapassar todas as adversidades com que me defrontei.

À 'minha' Cristina, pelos momentos de diversão, apesar do muito stresse em que me encontrava.

À Ana Rita, colega de estágio, pelas infindáveis horas de trabalho em comum, e pelos optimismo e apoio prestado, que, nos momentos mais duros, me fizeram sorrir.

Também ao Vítor, meu namorado, por todo o carinho e compreensão revelados, contribuindo, à sua maneira, para a realização deste trabalho.

AS IDEIAS DEBATEM-SE À MESA. AS “CENAS DA VIDA ROMÂNTICA” EM OS MAIAS DE EÇA DE QUEIRÓS, ATRAVÉS DA GASTRONOMIA.

Resumo

O presente relatório é parte integrante da unidade curricular *Estágio Profissional*, realizada na Universidade do Minho (UM) e na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), no ano de 2010-2011.

Através do trabalho de observação que realizei, e que decorreu, essencialmente, no primeiro semestre lectivo, tive oportunidade de constatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos do 11º ano da referida escola, relativamente ao domínio da leitura.

Perante os dados obtidos, tomei a opção de procurar ultrapassar as dificuldades verificadas, recorrendo a um tema motivador, o da ‘gastronomia’ – ao nível da disciplina de Português, promovendo o estudo da obra queirosiana *Os Maias*, recomendada nos Programas; ao nível da disciplina de Latim, valorizando as celebrações e os banquetes romanos.

Com esta finalidade, procurei, antes de mais, reflectir acerca da leitura e do seu conceito e importância, no mundo de hoje; dos modelos que explicam o acto de leitura; do desenvolvimento do gosto e da competência de leitura; da formação de leitores para a vida.

Fundamento, no trabalho, que a leitura comporta, em si mesma, inúmeros benefícios. Ela propicia o desenvolvimento da capacidade reflexiva e comunicativa, que obriga o leitor a pensar por si e a desempenhar modos de interacção humana mais amplos, conscientes e libertadores. A leitura apresenta-se, sem dúvida, como um pilar essencial na formação do indivíduo, tanto na dimensão pessoal e da cidadania, como na dimensão profissional.

Tomando a leitura como referência, propus-me focalizar, com os alunos, a vida social lisboeta, do século XIX, revelada em alguns episódios de *Os Maias*, de Eça de Queirós, nomeadamente os almoços, em espaços públicos e privados, com reflexo no panorama ideológico, sócio-cultural, económico e político de então.

Sempre numa perspectiva pedagógico-didáctica fundamentada, e aproveitando a relação entre a perspectiva gastronómica de Eça e os hábitos alimentares clássicos, pretendi ajudar os alunos a superarem as dificuldades reveladas no capítulo da leitura, promovendo, com eles, actividades que procurei que fossem motivadoras e criativas.

O aproveitamento revelado pela grande maioria dos alunos foi visivelmente positivo, após a minha intervenção, como é possível constatar nos resultados apresentados neste relatório.

AS IDEIAS DEBATEM-SE À MESA. AS “CENAS DA VIDA ROMÂNTICA” EM OS MAIAS DE EÇA DE QUEIRÓS, ATRAVÉS DA GASTRONOMIA.

Abstract

This report is part of the internship held at the Universidade do Minho (UM) and at the School Francisco de Holanda (ESFH) in 2010-2011.

Through the work of observation I made, and which took place mainly in the first semester, I had occasion to record the difficulties in reading evidenced by students of the 11th grade of that school.

Given the data, I chose to seek to overcome the difficulties encountered, using a motivational theme: the 'gastronomy' – related to the Portuguese subject, promoting the study of the masterpiece of Eça de Queiros, “Os Maias”, recommended in the programs, and related to the Latin subject, valuing the Roman banquets and celebrations.

To this end, I tried, first of all, to take account on the concept of reading and its importance in today's world. Besides that, I also tried to focus the models that explain the act of reading, the development of taste and reading skill, training of readers to life.

I prove, with this work, that reading includes, in itself, many benefits. It enables the development of reflective and communicative ability, which forces the readers to think for themselves and redeem more aware, more liberating and, also, broader ways of human interaction. Reading is undoubtedly an essential pillar in the apprenticeship of the individual, both in personal and citizenship dimensions, as in the professional dimension.

Taking reading as a reference, I decided to focus, with the students, on the social life of Lisbon at the nineteenth century, revealed in a few episodes of “Os Maias”, including lunch at public and private spaces, reflecting on ideological, socio-cultural, economic and political overview at the time.

Always in a fundamented pedagogical-didactic perspective, and taking advantage of the relationship between gastronomic perspective of Eça de Queiros and classical eating habits, I intended to help students to overcome the difficulties encountered on reading, promoting with them some activities, which I tried they were motivating and creative.

The outcome revealed by the majority of the students was clearly positive after my speech, as can be seen from the results presented in this report.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
INTRODUÇÃO	11
ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	15
CAPÍTULO I - A LEITURA	17
1.1. Introdução	17
1.2. A Importância da Leitura, no Mundo de Hoje	18
1.3. O que é “Ler”	19
1.4. O Processo de Leitura	22
1.5. Modelos que Explicam o Processo de Leitura	23
1.5.1. Áreas de Aplicação dos Modelos Ascendente e Descendente	23
1.5.2. As Especificidades do Modelo Interactivo	24
1.6. Desenvolver a Competência de Leitura	26
1.7. Desenvolver o Gosto pela Leitura	29
1.8. A Escola e a Formação de Leitores Críticos, para a Vida	32
1.8.1. A Leitura, na Sala de Aula	32
1.8.2. Biblioteca Escolar e Leitura	34
1.8.3. A Importância do Plano Nacional de Leitura	35
1.9. Conclusões	36
CAPÍTULO II - A VIDA SOCIAL LISBOETA, DO SÉCULO XIX, ATRAVÉS DE ALGUNS EPISÓDIOS DE <i>OS MAIAS</i> , DE EÇA DE QUEIRÓS	39
2.1. Introdução	39
2.2. O Almoço em Santa Olávia	41
2.3. O Jantar no Hotel Central	42

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
BIBLIOGRAFIA	111
ANEXOS	115
Anexo 1 – Relatório Cultural de Avaliação à Visita de Estudo	117
Anexo 2 – Inquérito sobre os Hábitos de Leitura	121
Anexo 3 – Resultados do Inquérito sobre os Hábitos de Leitura	125
Anexo 4 – Ficha de Leitura Aferida	127
Anexo 5 – Ficha de Trabalho da Segunda Aula de Português	133
Anexo 6 – Exemplos de Notícias Elaboradas pelos Alunos, no Trabalho de Casa	139
Anexo 7 – Ficha de Trabalho Aplicada na Aula de Latim	141
Anexo 8 – Actividade Praticada na Aula de Latim	145

Lista de Figuras

Nº 1 – Relações entre Processos de Compreensão e os Níveis da Estrutura do Texto	22
Nº 2 – Modelo de Compreensão na Leitura	25
Nº 3 – As Fases de Abordagem Textual e a Sua Interligação.....	28
Nº 4 – Características da Educação de Pedro da Maia	46
Nº 5 – Semelhanças entre Maria Eduarda Runa e Pedro da Maia	48
Nº 6 – Consequências Mediatas e Imediatas dos Tipos de Educação Ministrados a Carlos e a Eusebiozinho	50
Nº 7 – Os Pratos e as Bebidas Servidos no Jantar de Santa Olávia	59
Nº 8 – Os Pratos e as Bebidas Servidos no Jantar do Hotel Central	60
Nº 9 – Os Pratos e as Bebidas Servidos no Jantar em Casa dos Gouvarinho	62
Nº 10 – Ânfora Romana	78
Nº 11 – <i>Atrium</i>	78
Nº 12 – <i>Triclinium</i>	79
Nº 13 – <i>Stibadium</i> ou <i>Sigma</i>	79
Nº 14 – Conferências de Bocas Rolhadas, de Rafael Bordalo Pinheiro	91
Nº 15 – Educação à Portuguesa <i>vs</i> Educação à Inglesa	99

INTRODUÇÃO

Este relatório é parte integrante do estágio profissionalizante, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas, no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Universidade do Minho e na Escola Secundária Francisco de Holanda, no ano lectivo de 2010/2011.

Antes de mais, parece-me pertinente salientar que, acima de tudo, o meu trabalho, quer na Universidade, quer na Escola, foi um trabalho de equipa, não só com os orientadores, como com os colegas estagiários, sem esquecer, como é óbvio, os alunos, que são o motor de qualquer instituição escolar. Depois, foi um trabalho em que me coloquei na posição de aprendiz. Na minha opinião, ser professor e/ou aluno significa, obrigatoriamente, ter a capacidade de aprender sempre. A nossa experiência, seja ela muita ou pouca, posta em conjunto com a experiência dos profissionais que nos rodeiam, contribuirá, a prazo, para o sucesso do sistema educativo português.

O trabalho realizado, colaborativamente, na Universidade e na Escola permitiu-me ver, em simultâneo, as duas faces de uma mesma moeda. Na Universidade, o contacto com a vertente investigativa, relacionada com a pedagogia educacional, permitiu-me estabelecer analogias entre a teoria e a prática que ia tendo lugar na Escola.

Este relatório, sendo o espelho de tudo isto, tem como principal intento a apresentação da vertente investigativa e pedagógica realizada, no âmbito do estágio profissional, ao longo de todo este ano. O tema deste relatório prende-se, como o título denuncia, com o estudo da gastronomia, tema incessante na obra queirosiana, e da sua importância enquanto motivo para a exposição e consequente análise crítica da sociedade lisboeta do século XIX. Tal como os especialistas em estudo queirosianos afirmam, a intenção do autor, com a concepção da obra *Os Maias*, é, claramente, criticar a aristocracia e a alta burguesia portuguesa daquela época.

Neste sentido, e para tornar claro o propósito do autor, o meu objectivo foi o de, com os alunos, abordar esta obra sob um prisma diferente do habitual nas nossas salas de aula, motivando para o domínio da leitura.

Deste modo, estudar os “Episódios da Vida Romântica” presentes em *Os Maias* tornou-se muito mais aliciante pela via dos factores gastronómicos.

Adquirindo, aqui, maior relevância os episódios do “Jantar em Santa Olávia”, do “Jantar no Hotel Central” e do “Jantar em Casa dos Gouvarinho”, uma vez que, em todos eles, e à

mesa, é feita uma forte crítica social à mentalidade e aos comportamentos que predominam na Lisboa contemporânea de Eça, o meu trabalho com os alunos baseou-se, essencialmente, em associar cada refeição, e cada momento dessa refeição, a um assunto específico exposto e discutido em cada jantar. Por exemplo, no “Jantar em Santa Olávia”, enquanto é servida a sopa, Vilaça toma conhecimento da educação ministrada a Carlos e, por sua vez, o *fricassé* interrompe a discussão sobre a importância que, para o Padre Vasques, o Latim tem na educação das crianças. É com café que Vilaça visualiza a preferência pelo desporto na educação “à inglesa”.

O mesmo acontece com os outros dois jantares.

Neste sentido, e de modo a expor claramente os conteúdos pormenorizadamente abordados neste relatório, segui a estrutura organizacional indicada no Dossiê de Orientações Gerais (organizado por Flávia Vieira no âmbito da coordenação do Estágio Profissional, em resultado do trabalho desenvolvido em 2009/2010, com a colaboração de diversos intervenientes) e dividi o capítulo relativo ao desenvolvimento e avaliação da intervenção, que intitulo de enquadramento teórico, em quatro partes principais.

A primeira parte (Parte I) explora o domínio da leitura e a sua importância para o estudo de qualquer obra literária, na actualidade. Sendo a leitura de valor inquestionável para a formação de cada indivíduo, é necessário que compreendamos o que realmente significa ler e qual a relevância deste acto, no mundo de hoje, em que, cada vez mais, as novas tecnologias ganham terreno. Neste sentido, os processos e os modelos de leitura, também aqui explicitamente explanados, contribuem para o desenvolvimento, quer da competência leitora, quer do gosto pela mesma. Uma não existe sem a outra.

Todavia, como sabemos, a escola tem, cada vez mais, a obrigação de formar leitores competentes e críticos, para a vida, para o dia-a-dia. Assim, ganham relevância a sala de aula e o professor, e depois o recurso a meios complementares, como a Biblioteca Escolar e o Plano Nacional de Leitura.

Cabendo à primeira parte do enquadramento teórico explorar o domínio da leitura, eu não podia descurar nenhum destes factores apresentados.

Por sua vez, e já na parte II, intitulado “A vida social lisboeta, do século XIX, em alguns episódios de *Os Maias*, de Eça de Queirós”, surge a vida social dos “Episódios da Vida Romântica”, como ambientação para o estudo da gastronomia. Ou seja, antes de aprofundar pormenorizadamente os episódios gastronómicos, tema central deste relatório, decidi expor, primeiramente, os resultados que deles advêm. Isto é, inicialmente apresento um breve, mas

completo resumo de cada episódio em estudo, o “Jantar em Santa Olávia”, o “Jantar no Hotel Central”, o “Jantar em casa dos Gouvarinho”, relacionados com a crítica social, tão característica de Eça de Queirós, que resulta de cada episódio. E a par de tudo isto, a introdução do tema da gastronomia queirosiana.

Como consequência da parte II, surge o estudo da gastronomia, em *Os Maias*, de Eça de Queirós (Parte III). Aqui, são apresentadas as ementas completas de cada refeição, em cada um dos episódios, explicando-se o seu significado e valor para a narrativa queirosiana e tudo o que ela implica.

Incluo também, nesta parte, por me parecer pertinente, o estudo dos hábitos alimentares na civilização clássica. É inegável a relação entre os hábitos alimentares clássicos e a gastronomia que Eça nos apresenta. Para comprovar o que afirmo, apresento, no final desta Parte III, as receitas ecianas e as suas semelhanças com receitas clássicas, que chegaram até nós através de Apício.

Por último, e como não podia deixar de ser, dado que toda esta investigação teve origem e aplicação prática na escola, na última parte (Parte IV) apresento o trabalho desenvolvido nas aulas, quer nas de Português, quer nas de Latim, em correspondência, claro, com a fundamentação/investigação realizada e apresentada, como já mencionei, na parte I, II, III. Aqui ganham relevância, para além da aplicação da teoria à prática, não só a metodologia de trabalho adoptada, mas também os objectivos a alcançar, ou seja, o resultado/aproveitamento dos alunos.

Não basta ter uma aula organizada e tecnologicamente perfeita, é necessário que todos os conteúdos cheguem aos alunos, da melhor e mais correcta forma. E esse trabalho verifica-se através do aproveitamento dos discentes. Este facto aplica-se tanto ao Português, como ao Latim.

Depois de expor e comentar todo o trabalho realizado durante o ano lectivo, apresento algumas possíveis linhas para investigações/intervenções complementares relativas ao tema desenvolvido.

Mesmo dando o melhor de mim, neste trabalho, tenho a noção de que há situações, pormenores, relações e afectos que se estabelecem, com os alunos, com os orientadores e com a escola que jamais poderão ser cabalmente descritos. Mesmo assim, vou tentar ser o mais clara, objectiva e minuciosa possível na construção de todo este relatório.

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

A escola onde foi implementado este projecto, Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), situa-se na cidade de Guimarães, mais propriamente no coração da cidade. A sua origem remonta a 1864, embora como escola industrial. Apesar das suas origens, ela soube, sem dificuldades, adaptar-se ao ensino secundário, enquanto meio de acesso ao ensino superior.

O edifício escolar é constituído por um corpo principal, inaugurado em 1959.

Enquanto escola secundária, a Escola Francisco de Holanda apresenta, actualmente, quatro tipos de ofertas formativas: os cursos de formação geral, os cursos de formação profissional, os cursos de ensino recorrente por módulos e os cursos das Novas Oportunidades.

O Centro das Novas Oportunidades entrou em funcionamento em Março de 2007.

Neste sentido, o percurso académico dos alunos desta escola pode ser constituído de diversas formas, dadas as diversificadas vias que a mesma Escola oferece. Esta extensa oferta surge como forma de responder à cada vez mais complexa realidade existente na região, caracterizada por um agregado populacional dissemelhante.

Com o Programa de Modernização do Parque Escolar, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros 1/2007, a Escola Secundária Francisco de Holanda esteve a ser alvo de obras de requalificação, desde 27 de Julho de 2009. Uma vez que se previa a sua conclusão em 2011, no início do terceiro período, as aulas passaram a ter lugar nas novas instalações, apesar de as obras não estarem totalmente concluídas no edifício principal.

Espera-se, assim, uma resposta eficaz para as dificuldades sentidas relativamente aos espaços físicos, resultantes do aumento da procura e das novas exigências educativas.

Como consta no Projecto Educativo da Escola, a Escola Francisco de Holanda é um estabelecimento de ensino que tem o sucesso dos seus alunos como principal missão. Essa missão pressupõe o prosseguimento de alguns princípios e valores, tais como uma prática educativa adequada, a qualidade do ensino e a inovação, de modo a evitar-se a desmotivação dos alunos.

No cumprimento desta missão, o projecto educativo define-se em torno de três eixos: o desenvolvimento global da pessoa humana, o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e a educação para a cidadania.

Mediante este panorama, é importante referir o esforço que é pedido aos docentes, para que sejam alcançados estes objectivos.

No que diz respeito à disciplina de Português, este projecto foi implementado na turma de Ciências e Tecnologias, do 11º ano.

Estiveram inscritos, na disciplina de Português, 24 alunos, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. No seu percurso escolar, verificaram-se retenções (apenas de um ano) em 2 dos 24 alunos, facto este que contribuiu para que a média das idades da turma fosse de 15,8 anos.

De um modo geral, as habilitações literárias dos pais e encarregados de educação verificou-se ser de média-alta, sendo que 11 pais têm o grau de licenciados, 15 têm o Ensino Secundário completo e outros 15 têm o 3º ciclo do ensino básico.

Esta turma revelou-se muito heterogénea, quanto ao processo de aprendizagem, mas apresentou um bom comportamento.

Já no âmbito da Língua Latina, a implementação deste projecto foi feita na turma de Línguas e Humanidades, do 11º ano. Estiveram inscritos, na disciplina de Latim, 18 alunos, 14 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. No seu percurso escolar, não se verificaram retenções, facto que contribuiu para que a média de idades da turma fosse de, aproximadamente, 16 anos.

De um modo geral, as habilitações literárias dos pais e encarregados de educação encontravam-se na média (apesar de inferiores à turma de Português), sendo que 6 pais possuem o grau de licenciados, 5 completaram o Ensino Secundário e 9 o 3º ciclo do ensino básico.

Como perspectivas futuras, estes alunos apresentaram preferências ligadas à área do Direito. Todavia, foram ainda mencionadas as áreas de Ciências da Comunicação, Ensino, Psicologia, Criminologia e Linguagem Gestual.

Os alunos desta turma apresentaram algumas dificuldades de aprendizagem, nada, no entanto, que os impedisse de obterem resultados positivos. Eles declaram admitir o Latim como uma disciplina difícil.

CAPÍTULO I

A LEITURA

Lede, não para contraditar nem para refutar, nem para acreditar e aceitar sem crítica, mas para pesar e para considerar. Livros há que são para gostar, outros que são para engolir, e só alguns para mastigar e digerir; (...) ler amadurece o espírito; conversar adentra-o; escrever torna-o exacto.
(Bacon, 1992: 174)

1.1. INTRODUÇÃO

Escreveu Rousseau: “não sei como é que aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras” (Morais, 1997: 12).

A técnica de leitura, uma vez dominada, é simples e não exige, aparentemente, grande esforço.

Mas será que a leitura se pode reduzir a esta dimensão tecnicista?

E como encaram a leitura os alunos de hoje?

Como se constata, *ler* é uma actividade que se encontra, cada vez menos, no leque das preferências dos alunos de hoje. Num mundo em que as novas tecnologias predominam, o acto de ler apenas tem lugar quando é obrigatório.

A leitura comporta em si inúmeros benefícios para o leitor, neste caso para o estudante. A capacidade leitora propicia o desenvolvimento da capacidade de expansão do pensamento, o que obriga, por um lado, o leitor a pensar por si e, por outro, leva-o a campos da comunicação mais latos, mais críticos e mais libertadores. Neste sentido, é estritamente necessário promover iniciativas que despertem, novamente, o gosto do estudante pelo livro.

A leitura é, assim, sem dúvida, um pilar essencial na construção de um indivíduo tanto ao nível pessoal, como ao nível profissional, ou simplesmente enquanto cidadão, uma vez que, mesmo sendo um acto individual de vontade, de escolha, é também uma prática social que abre o aluno para a relação com o mundo. A partir daqui se explica a elevada importância que o

domínio da leitura adquire nos diferentes *currícula* das diversas disciplinas, embora com maior relevância no caso do Português.

É importante tomarmos consciência disso:

Presentemente, existe unanimidade em torno da ideia de que o desenvolvimento da competência de leitura é fundamental para a formação de qualquer cidadão, o que, de algum modo, tem suscitado preocupações nos governantes, nos investigadores, nos educadores, em geral, e nos professores de Português em particular. Talvez por isso se tem conferido grande destaque à leitura em contexto didáctico, ocupando esta, hoje, nos currícula do Português, uma carga horária mais vasta do que a concedida a outros domínios.

(Pimenta, 2005: 10)

No entanto, apesar de toda a atenção dada à actividade leitora nas escolas Portuguesas, por ser uma das competências nucleares do programa do ensino do português (Seixas, *et al.*, 2002: 5), os resultados não são os mais esperados.

Efectivamente, vários são os estudos que nos mostram que, cada vez mais, os jovens voltam as costas à leitura de livros e, quando o fazem, ou seja, quando praticam o acto de leitura, fazem-no porque alguém (por exemplo, o Plano Nacional de Leitura, ou os Contratos de Leitura dele resultantes) os obriga. Recentemente, o estudo PISA 2009, que procurou avaliar os saberes e as aptidões dos alunos (com 15 anos de idade) nas áreas da leitura, matemática e ciências em 65 países, dos quais 33 pertencem à OCDE, revelou uma melhoria relativamente ao estudo já realizado em 2000. No entanto, os resultados mostram-se, ainda, muito aquém da média da generalidade dos países intervenientes, encontrando-se Portugal em 21º lugar, no conjunto dos países da OCDE, com 489 pontos (PISA, 2009: 13).

Esta situação, como é óbvio, exerce uma forte influência tanto no (in)sucesso escolar dos alunos, como nos diferentes usos que, posteriormente, cada um deles fará da língua materna, nos mais diversos momentos do seu quotidiano.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO MUNDO DE HOJE

Para conseguir (sobre)viver na sociedade de hoje, todo o indivíduo tem necessidade e o dever de saber ler. Saber ler implica, por um lado, conseguir fazer frente aos obstáculos com que, *pari passu*, nos defrontamos e, por outro, funciona como um mecanismo de autodefesa.

A leitura torna o cidadão mais activo, preparando-o para a vida.

Neste sentido, a educação de hoje pode e deve ser um caminho para a edificação e afirmação da individualidade do sujeito aluno num processo que o compromete enquanto elemento integrante e activo na sociedade em que se insere. A leitura surge, assim, como uma dessas possibilidades, uma vez que é, não só, um acto pessoal de vontade e de escola, mas também uma prática social que prepara o sujeito para uma boa relação com o mundo.

O estatuto do acto de leitura é, de certo modo, contraditório: ler não é, em termos de política cultural, um valor cultural assumido; contudo, a leitura é condição e símbolo de ascensão social (Assunção & Rei, 1999: 9). Para se rever na sociedade à qual pertence, o homem necessita de se sentir útil, isto é, de estar envolvido no mundo do trabalho. A autonomia na leitura e, claro, também na escrita está profundamente ligada à adaptação a uma sociedade onde o documento escrito é a base das relações, tanto profissionais, já que a informação escrita surge de diversas formas, como sociais, porque fazer parte de uma sociedade é também interiorizar plenamente a sua identidade cultural.

Assim, o aluno deve ler, para ampliar a sua capacidade de análise crítica, para construir continuamente o seu intelecto, o seu carácter. Através destas leituras, o aluno vê privilegiado um maior e melhor contacto com outras formas de pensar, que, conseqüentemente, lhe proporcionarão uma melhor compreensão de si próprio e de todos os que o rodeiam. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, a leitura permite “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade” (ME, 2001: 31).

Em suma, sendo perspectivada como um meio de promoção social e profissional, a leitura institui-se como uma necessidade que deve, a todo o custo, fazer parte do quotidiano dos alunos de hoje, para que se tornem os melhores cidadãos de amanhã.

1.3. O QUE É *LER*

O acto de ler, desde sempre realizado pelo homem com naturalidade, é encarado como parte integrante da condição humana. Ao longo da História, existem evidências de situações de leitura e interpretação, como é o caso das representações encontradas no interior de grutas.

Falar de leitura é, então, falar do ser humano.

A leitura passou, ao longo da História, por várias transformações, sendo difícil assumir um conceito definitivo de *leitura* (Harris & Hodges, 1995: 203).

Alguns autores, todavia, arriscam a conceptualizar o seu conceito.

- ✎ Etimologicamente, *ler* deriva do latim *legere*, que significa “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito” (Cunha, 1986: 471).
- ✎ Goodman, por sua vez, considera a leitura “um jogo de adivinhações psicolinguístico”, “um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso” (Goodman, 1990: 11).
- ✎ Ruddell afirma que “reading is indeed a meaning-construction process” (Ruddell, 1994: 996) e Thomson reafirma este conceito ao defender que reading is an active process of making meaning” (Thomson, 1987: 86).
- ✎ Para Giasson, a leitura é um processo dinâmico e activo, no qual o leitor tem um papel preponderante, pois é ele quem descodifica o texto e, a partir dele, constrói sentidos:

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique; elle est au contraire un processus dynamique. Traditionnellement, on considérait que lire était un processus passif et écrire, un processus actif. On sait maintenant que la lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. Le lecteur 'construit' le sens du texte.

(Giasson, 2005 : 6, 12).

- ✎ Ainda segundo Giasson, a leitura é « comme une transaction entre le lecteur et le texte parce que le sens d'un texte ne reside, ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux ». (Giasson, 2005 : 15).

- ✕ Para Sim-Sim, *et al.*, a actividade leitora não é assim tão linear e natural quanto possa, à primeira vista, parecer:

A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”.

(Sim-Sim, *et al*, 1997: 27).

- ✕ Vindo ao encontro destas concepções de leitura, Rebelo afirma que:

Ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. (...) A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler.

(Rebelo, 1990: 89)

- ✕ Daniel Pennac afirma que “o verbo *ler* não suporta imperativo”, e que, na leitura, é necessário imaginar tudo... A leitura é um acto de criação permanente” (Pennac, 1997: 24).

- ✕ Não se desvalorizando nenhum dos conceitos aqui apresentados, no Programa Nacional do Ensino Básico vemos que a leitura “é o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis, 2009: 16).

Em suma, e como se verifica, há uma relação profunda entre *leitura*, descodificação de *signos linguísticos* e construção de *sentidos*.

Ler é “uma forma de pensamento accionada por símbolos impressos”. Geralmente, “esses símbolos representam palavras” e “o leitor tem de usar da sua experiência e conhecimento(s) para (re)construir os textos” (Rei & Assunção, 1999: 15).

1.4. O PROCESSO DE LEITURA

Os processos de leitura relacionam-se com as aptidões essenciais à abordagem textual, com o desenvolver das actividades do intelecto no acto de leitura.

Tais processos, realizados em níveis distintos, são, contudo, simultâneos.

Com Giasson (Giasson, 1993: 32,33), consideremos os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos.

- Microprocessos: “servem para compreender uma informação contida numa frase”.

- Processos de Integração: “têm como função efectuar ligações entre as proposições ou as frases”.

- Macroprocessos: “orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente”.

- Processos de Elaboração: “permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor”.

- Processos Metacognitivos: “gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação”.

Estes processos, uma vez que ocorrem em simultâneo, estão necessariamente interligados, como é visível na figura nº1.

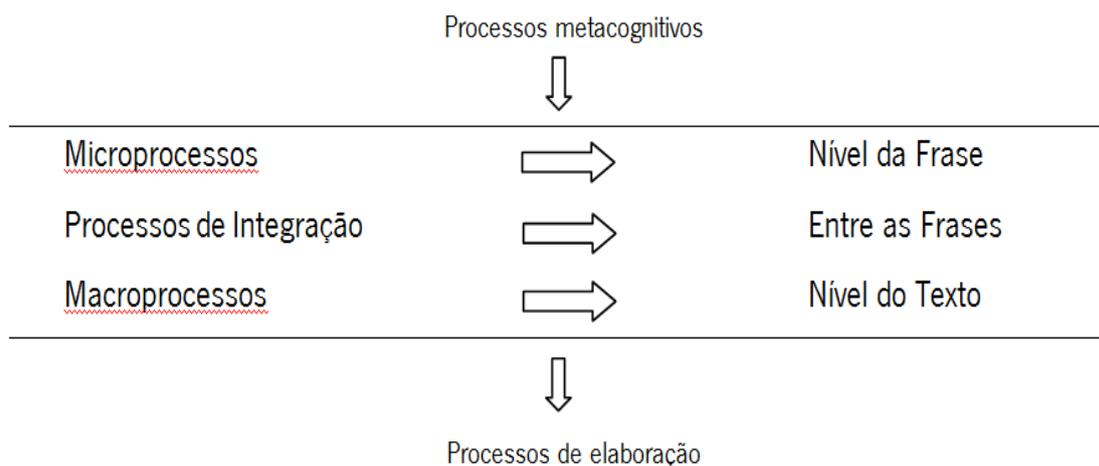


Figura nº1. Relações entre Processos de Compreensão e os Níveis da Estrutura do Texto. (Giasson, 1993: 33).

Assim, os Microprocessos, os Processos de Integração e os Macroprocessos associam-se aos três níveis da estrutura do texto, ou seja, ao nível da frase, do parágrafo e do texto. Os Processos de Elaboração são uma extensão do texto. Os Processos Metacognitivos reportam-se à compreensão do texto propriamente dita (Giasson, 1993: 32,33).

No entanto, todos estes processos têm como base diferentes linhas teóricas que tratam a leitura sob três perspectivas diferentes: os modelos ascendente, descendente e interactivo.

1.5. MODELOS QUE EXPLICAM O PROCESSO DE LEITURA

Como já tivemos oportunidade de salientar, o acto de leitura não se reduz à descodificação de signos linguísticos. Neste sentido, compreender a leitura implica não só conhecer os processos de leitura, mas também os diferentes modelos que explicam a leitura.

São eles os modelos ascendente, descendente e interactivo.

1.5.1 Áreas de Aplicação dos Modelos Ascendente e Descendente

Segundo o modelo ascendente de leitura, o leitor tem a função de descodificar os grafemas em fonemas, ou seja, o texto existe para que o leitor dele extraia o significado evidente. Aqui ao leitor apenas cabe um papel passivo.

Partindo desta acepção, a leitura resulta da construção a partir do texto, dos seus “processos de identificação de palavras, acesso ao significado de palavras e análise sintáctica” (McGinitie, *et al.* 1990: 24).

Ao contrário do que acontece no modelo ascendente, no modelo descendente o leitor é detentor de um papel central activo. É a ele que cabe construir o sentido do texto, mas partindo do seu próprio conhecimento sobre o mundo, a sua *enciclopédia de leitor*. Segundo Goodman, através do modelo descendente, a leitura é um processo que “começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor” (Goodman, 1998: 12).

Partindo desta acepção, a leitura resulta de uma construção a partir do leitor, do “objectivo do leitor ao ler, do seu conhecimento do mundo e dos esquemas que estruturam o texto” (Walter McGinitie, *et al.*, 1990: 24).

Apesar de distintos, ambos os modelos explicam apenas parcialmente o processo de leitura, e devem funcionar numa lógica de equilíbrio e complementaridade. Se um dos dois se sobrepuser ao outro, criar-se-á, certamente, uma ausência de equidade na leitura, uma vez que, por um lado, se o leitor der primazia ao modelo descendente, “estará a pôr em risco o processo de (re)criação de sentidos do texto, uma vez que a sua actividade generativa poderá extravasar os limites, as fronteiras impostas pelo próprio texto” (Pimenta, 2005: 21); por outro lado, se o leitor privilegiar somente o modelo ascendente, “corre-se o risco de existir uma excessiva ancoragem ao texto, dependência até, acabando o leitor por ler reproduzindo e armazenando a informação dele constante” (Pimenta, 2005: 21).

É, então, necessário gerir o efeito destes dois modelos em contexto didáctico, o papel do texto e o papel do leitor, de modo que, através do trabalho com os alunos, lhes seja permitido desenvolver estas capacidades proporcional e equilibradamente, tendo em conta os níveis escolares em que se encontrem.

1.5.2 As Especificidades do Modelo Interactivo

O modelo interactivo, que consiste na interligação dos dois modelos anteriormente apresentados, é o mais completo de todos.

Sendo a leitura, em todas as ópticas, uma actividade que exige inter-relação do leitor com o texto, o modelo interactivo baseia-se na influência recíproca entre o leitor e o texto, bem como entre o conhecimento do mundo, por parte do leitor, o seu conhecimento da língua e o texto.

A estas duas variáveis, leitor e texto, Giasson acrescenta ainda a variável contexto.

Ler uma aventura ou romance, nas férias, ler uma obra canónica na/para a aula de Português ou até ler um *email* de um familiar ou amigo que se encontra geograficamente distante constituem feições de leitura distintas. Todas elas têm objectivos, finalidades e contextos diversos.

Falar de leitura é, então, falar de uma actividade ocasionada por um conjunto de conjunturas que nos facultam a identificação de variáveis no interior de uma prática comunicativa que se caracteriza pela diversidade. Caracteriza-se pela diversidade porque, por exemplo, um mesmo texto pode ser lido sob diferentes perspectivas, tendo em conta as diferentes finalidades com que o leitor o faz. Isto é, sendo a leitura um processo intelectual e

linguístico, que tem como base diferentes estratégias que operam sobre os diferentes níveis textuais, as motivações, os contextos, o conteúdo e a linguagem dos textos ocasionam diferentes modalidades de leitura.

Assim, para compreendermos este modelo de leitura, o interactivo, é necessário atender ao modo como leitor e o texto contribuem para ele. Uma vez que, a leitura implica uma transacção entre leitor e texto, as características, tanto do leitor, como do contexto, são tão importantes para a leitura como as características do próprio texto. Como sublinha Jocelyne (Giasson, 1993: 21-43), é, assim, de grande relevância, em leitura, a tríade, texto-leitor-contexto.

O Modelo de Compreensão na Leitura mostra, com bastante clareza, a corrente mais marcante das pesquisas actuais sobre este domínio, como aparece saliente na Figura nº 2.

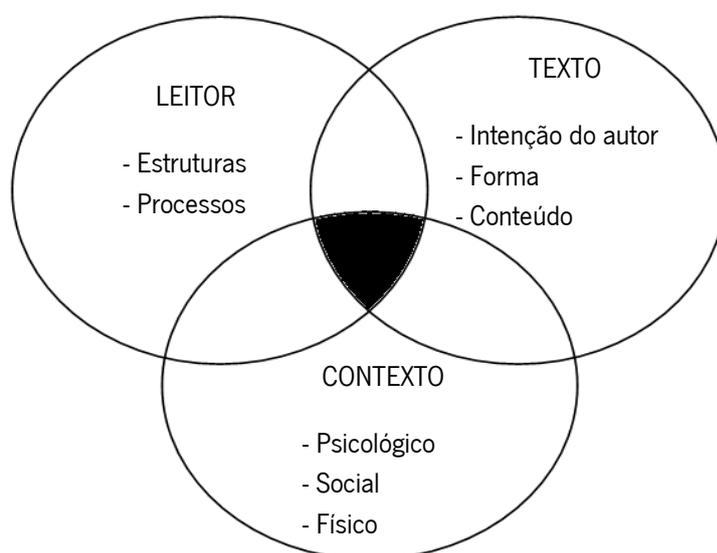


Figura nº 2 – Modelo da Compreensão na Leitura (Giasson, 1993: 21)

A variável leitor compreende as estruturas e os processos de leitura que o sujeito utiliza. De uma forma geral, as estruturas têm que ver com a *enciclopédia do leitor*, e os processos relacionam-se, tal como o nome indica, com as habilidades a que o sujeito recorre na actividade leitora (Giasson, 1993: 21).

Por sua vez, a variável texto diz respeito ao que se lê e é considerada segundo a intenção do autor, que leitora (Giasson, 1993: 22) determina a estrutura do texto (modo como o autor organizou as ideias) e o conteúdo (conceitos e ideias que o autor comunicou).

Por último, o contexto refere-se aos elementos que não fazem parte do texto, mas que influenciam a sua leitura. Dentro deste constituinte, podemos ter o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico (*ibidem*).

Com esta tríade, e as suas especificidades, estamos diante de um modelo interactivo que, num contexto específico, adopta o aperfeiçoamento de um dado sentido de um qualquer texto como resultado do investimento do leitor, ou seja, o resultado da relação entre o objecto linguístico e a enciclopédia do leitor.

Como afirma Loring, “the role of the reader as the one who constructs meaning based in the interconnection of the text and the reader’s knowledge” (Loring, 1997: 77).

1.6. DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DE LEITURA

Nas diferentes tipologias de leitura, tendo em conta a tríade, anteriormente apresentada, estão subjacentes um objectivo, uma finalidade do leitor, que, por regra, varia segundo o tipo de texto, e ainda um contexto de leitura.

O contexto de leitura que predominou, quase exclusivamente, no nosso trabalho, e de que damos conta neste relatório é o escolar.

Não sendo da única e exclusiva responsabilidade da escola o ensino e o desenvolvimento do processo de leitura, a verdade é que é nela que se concretiza a difícil tarefa de ensinar a ‘ler’. Por esta se constituir numa área fortemente especializada e exigente, a escola é, sem dúvida, um espaço com grandes responsabilidades e exigências para a sua concretização:

Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.

(Amor, 2006: 82)

Na verdade, actualmente, da escola não se espera somente o ensino-aprendizagem da leitura, mas também de todas as aprendizagens possíveis a partir dela e a propósito dela.

No âmbito escolar, a leitura tem propósitos diversificados e complementares, que vão desde a descodificação de sentidos num texto comunicativo ao estudo do texto literário, com aplicação a tipos de textos que muito variados.

O lexema '*texto*' tem origem no verbo *tecer*, isto é, um texto é uma *tecedura* – de sons, de palavras, de orações, de frases, de ideias, de sentidos, de formas..." (Silva, 1989: 28), nele tudo existindo como uma construção, dispondo-se para ser lido.

Na aula de Português, enquanto espaço da prática da língua, da linguagem e da comunicação (Fonseca & Fonseca, 1977: 153-156), os textos e a sua metodologia de abordagem são imprescindíveis.

Tais textos serão, necessariamente variados, figurando, entre eles o texto literário.

Segundo Dionísio, "*a eleição do texto literário como objecto de ensino e aprendizagem da língua encontra a base da sustentação no facto de à leitura se atribuir, explícita ou implicitamente, uma missão educadora que a escola apenas tem de potenciar*" (Dionísio, 2000: 60).

Importa, assim, considerar uma metodologia de abordagem textual, na aula, acto que não se afigura simples, tendo como principal objectivo criar no aluno disciplina para a leitura e desenvolver nele posturas, conhecimentos e competências para se tornar leitor, aos mais diversos níveis.

O acto de leitura, na sala de aula, não pode, pois, limitar-se a uma simples conversa (in)formal entre professores e alunos, sobre os textos, uma vez que engloba muitos factores que têm obrigatoriamente de ser organizados, de forma a serem alcançados os objectivos previamente delineados.

É nesta base que se fundamenta qualquer proposta de metodologia de abordagem textual. A abordagem textual, na aula de língua materna, tem como objectivo primordial ajudar o leitor a mais facilmente descodificar os enigmas do texto, através de determinadas estratégias.

Assim sendo, podemos considerar três fases (Silva, 1989: 36) de abordagem textual, para levar o aluno a desenvolver competência de leitura:

- 1 - Fase Preparatória
- 2 - Fase Analítica
- 3 - Fase Valorativa

Todavia, apesar de fases distintas, elas estão, ou devem sempre estar interligadas. Tal ligação é visível a partir da Figura nº 3 (Silva, 1989: 47).

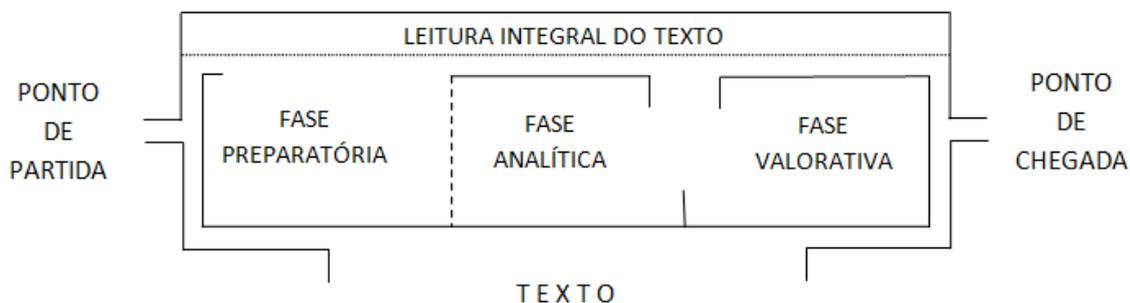


Figura nº 3 - As Fases de Abordagem Textual e a sua Interligação (Silva, 1989:47)

Como o próprio nome deixa antever, a fase preparatória pretende ser uma introdução ao estudo do texto, uma fase que precede a realização das duas fases seguintes.

Esta fase é muito importante e requer muito trabalho da parte do professor, que deve orientar os alunos, por exemplo, para questões relacionadas com a morfologia, a sintaxe, a semântica, os signos culturais, e ainda a época, a corrente literária envolvida, o autor do texto, entre muitos outros aspectos.

A fase preparatória é, assim, “uma espécie de preparação do material que se prevê necessário para a realização do acto de leitura” (Silva, 1989: 49).

Esta fase deve suscitar a curiosidade do leitor relativamente ao texto, abrindo-se oportunidade para a descodificação da mensagem do texto.

Já na fase analítica, depois de um conjunto de informações adquiridas na fase preparatória, o leitor usufrui e aplica os conhecimentos já adquiridos. Mas mais do que apresentar perguntas directas, aos alunos, será necessário criar condições para que sejam eles a descodificar o texto. É, então, indispensável que o próprio leitor pergunte ao texto o que “diz” e “como o diz”, interligando estes dois aspectos.

Dado que o estudo de um texto não pode ser dado como finalizado sem uma visão crítica do leitor, temos, por último, a fase valorativa, que é de grande importância para a formação do leitor. Nesta fase, o leitor deve ser capaz de emitir um comentário crítico e pessoal sobre o texto abordado.

No entanto, esta fase pode não estar acessível a todos, dado que o leitor pode não ter, ainda, as capacidades necessárias para valorizar o texto, dependendo do esforço do professor os resultados conseguidos.

1.7. DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA

*Por muito pouco se pode perder
um leitor... ou ganhá-lo.*
(Silva, 2000: 9)

A leitura, muito embora nem sempre da melhor maneira, está no centro da actividade pedagógica. Neste sentido, leitura e escola mantêm elos de relação muito fortes.

Na verdade, a leitura, no âmbito escolar, funciona sempre como uma prática discursiva que, tal como a oralidade ou a escrita, é marcada pela sua natureza institucional. Neste sentido, “à medida que alunos e professores constroem modelos particulares de leitura e entendimentos do que está envolvido na sua aprendizagem, nomeadamente a função social da leitura, a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, dos sentidos em que os familiariza, quais ignora, que estilos estimula, que valores hábitos e atitudes promove” (Dionísio, 2000: 41).

A leitura terá, antes de mais, de ser motivada.

Uma forma de o fazer, que apliquei nas aulas leccionadas, será anteceder o estudo do texto, de modo dinâmico, com músicas e/ou vídeos elucidativos, de forma a suscitar o interesse dos alunos; com *power points*, quando possível; com a representação do texto; com a narrativa de histórias...

O objectivo é que os alunos se ‘incluam’ na aprendizagem. É óbvio que uma leitura séria e responsável do texto jamais pode ser descurada ou substituída. No entanto, em vez de ser o professor o primeiro a falar sobre o texto, ele pode, simplesmente, sem nunca desamparar os alunos, sugerir-lhes que tomem a iniciativa de o trabalhar.

Deverá perguntar-lhes o que concluíram, qual a ideia principal que captaram, que perspectivas detectaram, qual é a sua interpretação pessoal. Considero que, deste modo, ensinar e aprender se tornará um processo mais produtivo.

Como concluí, pela reflexão que fiz acerca das aulas leccionadas, existem várias formas de imprimir dinamismo a este processo, de forma a envolver os alunos na aprendizagem: passar

uma música, apresentar imagens/quadros característicos, suscitar a imaginação dos alunos depois de iniciado o tema...

Como futura profissional do ensino, pretendo aplicar estes processos, e acredito que, tomando-os como ponto de partida, poderei ajudar a renovar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Durante o estágio profissional, tanto nas aulas de língua materna, como nas aulas de Latim, o ponto de que parti foi, na maioria dos casos, um vídeo elucidativo sobre o tema.

Foi perceptível, desde logo, a atenção que os alunos prestavam a esta estratégia, demonstrando interesse em analisar, comentar e até criar juízos de valor acerca das matérias abordadas – concretamente sobre o estudo da obra Queirosiana, *Os Maias*, no caso do Português, e da gastronomia dos Romanos, no caso do Latim.

Apesar de isso exigir de mim um grande esforço de preparação prévia, todas as aulas foram preparadas a pensar no desenvolvimento do domínio da leitura, e, como tal, a escolha pormenorizada e selectiva dos excertos foi um factor essencial. Assim como os excertos, também as questões de interpretação foram pensadas de modo a conseguir a progressão dos alunos relativamente à compreensão do texto, na convicção de que “aprender a ler, no sentido pleno da palavra, implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto”, “implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos” (Goodman, 1990: 21).

Foi este aprender, este desenvolver que tentei promover nos alunos, porque, como sabemos, a actividade leitora acompanha todo o individuo no seu percurso existencial.

É mais do que sabido que, para que os alunos leiam, é necessário que tenham prazer no acto de leitura, ou seja, é imprescindível que tenham tido pelo menos um ‘encontro feliz’ com um livro. Se tal aconteceu, é normal que quieram renovar a experiência.

Para nos tornarmos verdadeiros leitores, todos temos de passar pela fase da voracidade, em que lemos tudo o que aparece, em que somos absorvidos pelo desenrolar de uma história, pelo *fatum* das suas personagens, pelo encantamento que as palavras em nós provocam...

Posto isto, e de modo a tentar obter melhores resultados neste domínio, e a desenvolver, na escola e nos alunos, o gosto e o interesse pela leitura, recorri, como já mencionei, ao estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Tratando-se de uma obra do programa, ela tende a ser considerada de forma rotineira e obrigatória, correndo o risco de não ser assumida pelos alunos em todas as potencialidades que possui.

Daí que me tenha proposto olhar esta obra por um prisma que pretendi que fosse criativo e motivador.

Escolhi, para isso, focalizá-la na perspectiva da gastronomia, servindo-me deste importante aspecto de *Os Maias* (onde a mesa é um importante espaço de convívio, crítica e debate de ideias) como ponto de partida para estruturar outros, nomeadamente os do programa, sempre com a intenção de, indo mais além, valorizar a dimensão da leitura, aos seus mais diversos níveis.

Ao mesmo tempo, propus-me estabelecer uma ligação com temáticas da cultura clássica. São bem visíveis, na obra de Eça de Queirós, a este nível, influências dos hábitos Romanos.

Aliar o trabalho com a leitura à obra *Os Maias* de Eça de Queirós pareceu-me bastante interessante, na medida em que o livro retrata, minuciosamente, a sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX, apresentando nas linhas, e sobretudo nas entrelinhas, propostas para a renovação de valores, o que me levou a reflectir, juntamente com os alunos, sobre a realidade de então... e de hoje.

Os alimentos e as bebidas, nas obras de Eça, valem, antes de mais, por si mesmos. Este autor menciona e aprova determinados pratos, narra o degustar de um bom vinho, fazendo com que o leitor se encante com a descrição das mesas, compartilhando o prazer dos convivas (Berrini, 1995: 11).

Todavia, há, nessas situações, uma intenção muito mais profunda. Através das iguarias e das bebidas, Eça faz a apresentação de ambientes, a movimentação de personagens, a crítica à sociedade e aos seus actantes, procede à formulação de teorias e o debate de ideias.

É, regra geral, da mesa que partem as situações mais significativas da obra, e é *entremesas* que as personagens se movem e arquitectam a intriga de que são actores, no ambiente diletante e apagado da Lisboa de finais do século XIX.

Neste sentido, o estudo aprofundado que, a seguir, apresento procura compreender a relevância sócio-cultural da obra em causa, tomando como pretexto a gastronomia da época.

1.8. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS, PARA A VIDA

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

(Freire, 1999: 11)

A leitura é encarada, actualmente, como parte integrante da aprendizagem em todas as áreas dos *curricula*, com especial destaque para o Português.

Mas a Escola não pode estar sozinha na formação de leitores. Precisa da sociedade, da família e até dos pares para formar leitores competentes e activos, adaptados ao mundo complexo de hoje.

Todavia, quando todas as outras instituições não dão a resposta que seria esperada, ou porque não sabem, ou porque não querem, a instituição escolar tem que saber reinventar-se para colmatar todas as carências dos alunos a este nível. Neste sentido, a sala de aula, aliada ao Plano Nacional de Leitura e, conseqüentemente, a contratos de leitura com os alunos, com o apoio das Bibliotecas Escolares, são factores essenciais para motivar os alunos para a leitura.

1.8.1 A Leitura, na Sala de Aula

*Que espantosos pedagogos nós éramos,
Quando não nos preocupávamos com a pedagogia!*

(Pennac, 1997: 19)

A importância da sala de aula, e conseqüentemente da escola, para a formação de leitores “pode estabelecer-se no quadro de um entendimento da leitura como prática social que não se deve iludir por detrás do facto de ser também um objecto de ensino” (Dionísio, 2000: 40-41).

Entender o quotidiano da sala de aula é fundamental para se poder traçar o melhor caminho para o ensino-aprendizagem da leitura. Um olhar distante fica muito aquém do esperado, para que se possa compreender o universo da sala de aula.

Se assumirmos a sala de aula como o lugar privilegiado para o contacto com os livros e a leitura, podemos encará-la como o espaço ideal para construir e modelar os leitores, cuja acção ultrapassará, continuamente, as paredes da sala de aula.

Assim, a sala de aula, o professor, os alunos e os livros/textos serão, então, os principais responsáveis pela criação de condições favoráveis ao acto de leitura, seja ele ocupacional ou para estudo/informação.

A leitura, como sabemos, é uma prática curricular transversal (Amor, 2006: 105). Aprende-se História, Geografia, Ciências e até Matemática, lendo. Aprende-se Português, lendo. Neste sentido, e dada a sua importância, a leitura ocupa grande parte do tempo lectivo global. É nesse contexto que “a disciplina de língua materna emerge como aquela que detém a maior cota parte da responsabilidade e a que é, por via do seu objecto específico, um lugar especializado de leitura” (Dionísio, 2000: 51).

Nas aulas de Português, essencialmente ao nível do ensino secundário, os objectivos traçados têm como actividade relevante a leitura do texto literário. Por essa via se cultiva o potencial educativo, a formação do gosto pela leitura, mas também “o imaginário que possibilita explorar o trabalho intersubjectivo e inter-textual em termos pessoais e originais” (Amor, 2006: 98). São estes alguns dos factores que justificam que “a relação entre a leitura e escola seja, em larga medida, mediada pela literatura” (Dionísio, 2000: 57). Deste modo a actividade leitora, enquanto acção central, na sala de aula, da disciplina de língua materna, se encontra legitimada, pois, para além da aquisição de conhecimentos, por exemplo, ao nível da literatura, se possibilita o desenvolvimento de aptidões alcançadas pela prática, como é o caso da compreensão do que se lê e da formação de juízos de valor, bem como a promoção de hábitos e atitudes de leitura.

Para o desenvolvimento da prática leitora, a sala de aula é, sem dúvida, um espaço demasiadamente importante para ser irrelevante ou descurado, neste relatório. No entanto, tal não se aplica apenas à aula de língua materna. Na disciplina de Latim, a sala de aula tem também, no que diz respeito à leitura, um enorme valor. Todavia, no caso do Latim, a sala de aula torna-se relevante para propiciar aos alunos, para além da leitura, o contacto e a tradução de textos latinos. Para se estudar Latim é necessário método, e este, por sua vez, tem de basear-se, essencialmente, numa organização de textos, pois são os textos e os respectivos questionários, de preferência diversificados, que quebram a monotonia e orientam o aluno para a compreensão das estruturas morfossintáticas das frases e, conseqüentemente, a apreensão do seu sentido.

Neste seguimento, o aluno deve ser motivado para a prática da *leitura funcional* do texto, isto é, para uma leitura preliminar, mediante a qual o aluno poderá aperceber-se da sua ideia basilar, pelo menos do seu assunto (Borregana, 2002: 6). Como todos sabemos, este tipo de

contacto dos alunos, com a leitura e conseqüentemente com os textos, apenas é proporcionado pela presença na sala de aula; caso contrário, todas as restantes atracções, principalmente tecnológicas, absorvem por completo os alunos, não lhes dando o espaço necessário para a leitura.

Por todas estas razões, a sala de aula é o espaço basilar para encontros felizes com a leitura e com os textos.

Todavia, a aula por si só, por muito motivadora que seja, não consegue todos os resultados desejáveis e esperados.

Tentando colmatar esta dificuldade com que a aula se depara, as bibliotecas e o Plano Nacional de Leitura correm em seu auxílio e propiciam aos alunos leitores um melhor e mais positivo contacto com os livros.

1.8.2 Biblioteca Escolar e Leitura

No contexto pedagógico, a aula de Português é o espaço onde, por excelência, decorre a leitura de diferentes tipos de textos. No entanto, não deve caber única e exclusivamente à disciplina de Língua Materna a formação de leitores, na medida em que não é apenas pelo contacto casual com os livros e/ou com as actividades de leitura promovidas na aula que se formam leitores (Sequeira, *et al.*, 2000: 5).

Actualmente, e cada vez mais, leitura é sinónimo de escola, de sala de aula e, como tal, é indiscutível que um dos mais preciosos recursos da escola, para a formação de leitores, são as Bibliotecas.

Para a Lei de Bases de Sistema Educativo, as bibliotecas escolares são, com os manuais escolares, um dos “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” e, por conseguinte, um dos recursos materiais indispensáveis “para a realização da actividade educativa (art. 41º). Esse ponto de vista é, igualmente, defendido por Silva (2000: 92), quando afirma que “as Bibliotecas Escolares deverão instituir-se em espaços de grande intervenção nas escolas”.

Neste sentido, este espaço não pode, ou pelo menos não deve, ser considerado como uma área de simples lazer (Silva, 2000: 91) ou de prolongamento do tempo de aulas, mas como um espaço cultural diversificado, onde o aluno dispõe de um mundo de possibilidades, que se

prolonga *ad infinitum*, para erigir, passo a passo, o seu sucesso escolar e educativo. As bibliotecas, apesar de nem sempre encaradas como tal, devem ser vistas como um “lugar de aprendizagens múltiplas, como espaço de trabalho e de lazer de professores, alunos e funcionários e, por isso, como recurso educativo por excelência da comunidade escolar” (Sousa, 2000: 37).

Assim, a concepção de Biblioteca que daqui decorre afasta-se, profundamente, daquela que, do ponto de vista etimológico, lhe é atribuída – sentido de ‘cofre’, de ‘caixa’ de livros, e, por extensão, de um espaço onde se armazenam e preservam os livros para que permaneçam intactos (Rodrigues, 2000: 44). A biblioteca, seja ela escolar ou não, constitui uma garantia de imparcialidades culturais com as inerentes implicações ao nível do desenvolvimento e formação globais, tendo em vista a contribuição para a educação integral do aluno, mesmo depois de abandonar a escola.

Como consequência, a biblioteca, mais do que acesso a um acervo, deve constituir como um meio de aprendizagem, de informação, de formação e ocupação produtiva de tempos livres.

Tais funções podem ser, a título exemplo, a de “facilitar a leitura voluntária; de encorajar hábitos de leitura duradouros; de apoiar e ajudar as actividades curriculares; de desenvolver a leitura e a literacia para a educação e divertimento, bem como de apoiar e desenvolver capacidades de “manusear” a informação e permitir a actualização de informação através de sistemas cada vez mais complexos” (Rodrigues, 2000: 44-45).

Em suma, a Biblioteca está entre os recursos educativos existentes, uma vez que é um meio imprescindível ao serviço do processo de ensino e aprendizagem e da formação dos alunos.

Por isso, será importante que ela seja orientada para um trabalho eficaz, tornando-se um instrumento produtivo, dentro da escola (António, 2009: 64).

1.8.3 A Importância do Plano Nacional de Leitura

No sentido de auxiliar a sala de aula e a biblioteca nas suas funções de formação de leitores, foi criado, em 2007, o Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>). O Plano Nacional de Leitura tem como

princípio basilar elevar os níveis de literacia dos alunos, e coloca o país a par dos seus parceiros europeus. Este plano, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, possibilita a criação de condições para que os discentes de todas as faixas etárias possam alcançar níveis de leitura em que se sintam inteiramente capazes de lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida – possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, ter acesso a mundo dos saberes, aceder à leitura, em geral, e das grandes obras literárias, em especial.

Neste sentido, o Plano Nacional de Leitura, decorrendo ou não em espaços escolares, fará com que os alunos tenham um maior e mais feliz contacto com os livros e as literaturas de que mais gostam. Assim acontece uma vez que, de uma panóplia de obras disponibilizadas por este Plano, e em concordância com o professor, o aluno pode escolher um livro a seu gosto de modo a obter prazer e conhecimento da leitura.

Assim, o Plano Nacional de Leitura pretende, de certo modo, contrariar a afirmação de Daniel Pennac “Ele adormeceu sobre o livro” (Pennac, 1997: 11), a propósito de um *desprazer* de leitura.

Em suma, o Plano Nacional de Leitura, em uníssono com a sala de aula e as bibliotecas escolares, persegue um objectivo essencial: formar, cada vez melhor, os alunos, de modo que, pela via da leitura, se tornem capazes de enfrentar a sociedade a que pertencem.

1.9. Conclusões

Depois do percurso que fiz pelos âmbitos que envolvem a actividade da leitura, resta-me (re)afirmar que é leitura é, sem dúvida, um domínio importante, quer para a formação dos alunos, quer para a sua capacidade de integração na sociedade, ou seja.

Isto na perspectiva de que, para (sobre)viver na sociedade de hoje, os indivíduos têm necessidade de saber ler.

A capacidade leitora propicia o desenvolvimento da capacidade de expansão do pensamento, o que obriga, por um lado, o leitor a pensar por si, e, por outro, leva-o a campos da comunicação mais latos, mais críticos e mais libertadores.

No entanto, não sendo a leitura uma actividade linear, ser-se leitor envolve, mais do que o domínio e mestria de uma técnica, um posicionamento perante o escrito e as práticas de apropriação dos sentidos de um qualquer texto.

Detendo a escola uma função fulcral na formação de leitores (pois, quer queiramos, quer não, é nela que os alunos estabelecem um contacto mais 'sério' com esta actividade), ela deve desenvolver estratégias e procedimentos que propiciem, aos alunos, um contacto feliz e prazeroso com os livros e com a leitura.

Assim, formar leitores competentes passa por, antes de mais, desenvolver neles não só o gosto pela leitura, mas também as competências inerentes à actividade leitora.

A aula de Português, enquanto espaço especializado para a formação de leitores, encontra a sua matriz nos Programas de Língua Portuguesa. Assim acontece, igualmente, pela via dos programas da disciplina de Latim, embora com objectivos complementares, uma vez que a leitura, em Latim, toma como objectivo central o contacto e a tradução de textos Latinos.

Como vimos, o acto de leitura, na sala de aula, não pode limitar-se a uma simples conversa (in)formal entre professores e alunos, uma vez que engloba muitos factores que têm obrigatoriamente de ser organizados, de forma a serem alcançados os objectivos de estudos previamente delineados. Assim, seguir as três fases essenciais à abordagem textual é, sem dúvida, uma via competente para ajudar o aluno no contacto com os diversos textos com que se depara a cada momento, nas aulas, nas diversas disciplinas.

Quem o conseguir fazer sem dificuldades, será certamente capaz de lidar com a sociedade de que fará parte enquanto adulto.

Efectivamente, a sala de aula é um espaço imprescindível ao desenvolvimento da leitura. Contudo, sozinha não desenvolverá a tarefa que lhe é suscitada. O auxílio das bibliotecas escolares, do Plano de Leitura Nacional e consequentemente do Contrato de Leitura, entre alunos e professores, poderão contribuir, em grande medida, para que os alunos consigam tirar proveito das suas leituras.

Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela linguagem, para nos inquietarmos e para partilhar. Lemos para sonhar, para aprender a sonhar, para descobrir.

A 'arte de ler' é pouco praticada na escola e, consequentemente, tudo o que ela significa e implica dar a conhecer aos alunos, enquanto futuros leitores. Foi este o principal motivo que me levou a trabalhar o domínio da leitura, com os alunos, através da obra queirosiana. Os

prazeres da leitura são múltiplos e, como tal, aliar a leitura à gastronomia eciana, como pronto de partida para a crítica social, permitiu-me, a mim e aos alunos, *saborear* o livro de uma forma que nunca antes havíamos imaginado.

Assim procurarei fazer, no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A VIDA SOCIAL LISBOETA, DO SÉCULO XIX, ATRAVÉS DE ALGUNS EPISÓDIOS DE *OS MAIAS*

*Desfibrando a sociedade portuguesa da sua época,
Eça pensava contribuir para a reforma das instituições.
E é evidente que só uma concepção racionalista e
sociológica da realidade o levaria a desempenhar este papel.*
(Saraiva, 1980: 89,90)

2.1. INTRODUÇÃO

Num dos seus mais fascinantes textos sobre Gastronomia, intitulado “Cozinha Arqueológica”, Eça de Queirós remete-nos para a importância do alimento na vida do homem: “a cozinha e a adega exercem uma... larga e directa influência sobre o homem e as sociedades” (Queirós, s/d: 236). Pouco a pouco, afirmava ele, desde a antiguidade que a “vida se identificava com a mesa; e a palavra “conuiuium”, já nos dias de Cícero, significava, indiferentemente, a sociabilidade moral, que liga os homens e o banquete que os reúne materialmente em torno do mesmo guisado” (idem: 235). De resto, “a mesa constitui sempre um dos fortes, se não o mais forte alicerce das sociedades humanas”, “já os gregos diziam, na sua linguagem pitoresca e livre, que a “mesa é a alcoviteira da amizade” (idem: 236).

Esta preferência de Eça pelos bons vinhos e pelos bons pratos está presente em toda a obra queirosiana, e com maior ênfase no romance *Os Maias*.

Os alimentos e as bebidas, nas obras de Queirós, valem por si mesmos e funcionam, sobretudo, como base para a constante crítica social que o autor evidencia em todo o romance. Este romance queirosiano estrutura-se à volta de dois vectores fundamentais: a história da família Maia e a crónica de costumes, ou seja, o retrato do Portugal da segunda metade do século XIX.

O título “Os Maias” remete para o estudo de uma família fidalga da Beira onde se destaca o nobre carácter de Afonso da Maia; Pedro, o protótipo do herói romântico, e Carlos, um elegante homem, culto, com rara sensibilidade e bom gosto. As mulheres, que determinam a vida, a paixão e a morte dos irmãos Maia, são: D. Maria Eduarda Runa, mulher de Afonso, que representa a típica mulher fidalga – adoentada, frágil e devota, pois suspira por procissões e,

consequentemente, dada a sua excessiva crença religiosa, vive rodeada de padres; Maria Monforte, símbolo da mulher fatal, arrasta Pedro para a perdição e morte, e por último Maria Eduarda, que surge no Romance como uma deusa, é uma mulher elegante, sensível e culta, partilha com Carlos o convívio dos amigos, dos livros e da arte. No entanto, sendo sua irmã, assiste-se à consumação do incesto.

No que respeita à crónica de costumes, ao subintitular o seu Romance de “Episódios da Vida Romântica”, Eça apontou, desde logo, um objectivo de alcance estrutural e social: a interligação da acção de acontecimentos de âmbito social que proporcionaram a radiografia da sociedade lisboeta, e, por extensão, de Portugal, na segunda metade do Século XIX.

Lisboa é o espaço privilegiado do romance, onde decorre praticamente toda a vida de Carlos, ao longo da acção. O carácter central desta cidade deve-se ao facto de dirigir, simbolizar e concentrar em si toda a vida do país.

Lisboa é, então, mais do que um espaço físico, é um espaço social. É neste ambiente monótono e amolecido que Eça faz uma crítica social em que domina a ironia, corporizada em certos tipos sociais, representantes de ideias, mentalidades, costumes, políticas e concepções do mundo.

Vários são os episódios utilizados pelo autor para mostrar a vida da alta sociedade lisboeta. Os episódios a que me vou dedicar são: O Jantar em Santa Olávia, que apesar de não se incluir na crónica de costumes propicia a discussão sobre o tema da Educação; o Jantar no Hotel Central e, por último, o Jantar em Casa dos Gouvarinho.

Como é visível, todos estes episódios, e a radiografia social que deles resulta, apenas têm existência associados à mesa. E é esse mesmo o objectivo desta segunda parte: apresentar as perspectivas sociais que Eça, através dos jantares, explorou, e, em seguida, explorar as diferentes perspectivas a que Eça recorreu ao longo de todo o romance.

Neste estudo, não serão esquecidos os objectivos de cada episódio, as personagens intervenientes, bem como os temas debatidos. Em conjunto, estes aspectos darão voz à crítica eciana. Posteriormente, numa terceira parte, será dado maior enfoque às questões culinárias, o objectivo deste relatório.

2.2. O ALMOÇO EM SANTA OLÁVIA.

O episódio do Jantar em Santa Olávia, enquanto episódio doméstico, surge, na obra de Eça, logo no capítulo III, que se dedica, quase exclusivamente, ao tema da educação.

Santa Olávia era a Quinta da família Maia, na margem esquerda do Douro, e simboliza a vida, a regeneração dos dois varões da família.

Favorecida pelo clima ameno, Santa Olávia representa o ambiente de purificação de Afonso, e é lá que ele se encontra, durante a infância e o crescimento de Carlos. Trata-se, assim, de um espaço natural, conotado positivamente, símbolo de vida, metonimicamente ligado à água. Por estes motivos, vemos, neste momento, Carlos e Afonso da Maia repletos de saúde. É esta a imagem com que Vilaça, o administrador da família, se depara, ao chegar, de surpresa, ao solar de Afonso.

Vilaça é recebido com entusiasmo e muita alegria por todos e é, desde logo, confrontado com o rigor educacional imposto a Carlos. É o próprio Afonso quem o afirma:

O Carlos necessita ter um regime. De madrugada está já na quinta: almoça às sete, e janta à uma hora.

(Queirós, 2004: 56).

Após a primeira percepção, Vilaça constata que, em contraste com o ambiente doméstico de Santa Olávia, onde as mulheres falam de doenças e mortes, Carlos revela-se dinâmico nas brincadeiras. No entanto, o administrador da família faz uma observação, a seu ver bastante pertinente, sobre a ausência de conhecimentos relacionados com a Cartilha, a religião, os estudos em geral. Prontamente Carlos responde que já faz “ldear a Brígida” (*ibidem*). Afonso, por sua vez, assumindo um ar sério, após a intervenção do Padre Custódio, explica a Vilaça que Carlos não recebe uma educação tipicamente portuguesa, voltada para o Latim e para a superprotecção, tal como aconteceu com Pedro, seu filho. Vilaça desde logo se opõem a tal atitude de Afonso, partilhando a mesma opinião com o abade e com os amigos mais próximos da família.

Durante todo o jantar, em que estão presentes o Vilaça, o abade Custódio, a Viscondessa, familiar de Maria Eduarda Runa, que Afonso acolhera, o Brown, o Afonso e o seu neto Carlos, este faz notar todas as suas capacidades ensinadas por Brown. O oposto desta

personagem é exactamente Eusebiozinho que, durante todo o jantar, como consequência da educação tradicional que recebe, se mostra frágil e apático.

No fim do jantar, o anfitrião e os seus convidados dirigem-se à varanda para tomarem o café e, entretanto, chegam também as irmãs Silveiras, acompanhadas pelo Doutor Delegado. Calmamente, os homens jogam e as mulheres conversam sobre a dor do Doutor Juiz de Direito, quando Carlos entra com Teresinha, causando agitação. Tal situação motivou a conversa, ou quase discussão, sobre a educação de Carlos que, como já referi, apenas Afonso e o narrador aprovam.

Após os momentos que se seguiram ao jantar e ao café, onde o tema educacional predomina, todos se retiram. Contudo, e dado que a visita do administrador não se traduzia numa simples visita, Vilaça e Afonso conversam no escritório. Este recebe notícias sobre Maria Monforte, esposa de seu filho Pedro. De imediato, Afonso decidiu pedir informações mais pormenorizadas, não só sobre a “negreira”, mas também sobre a sua neta, Maria Eduarda.

Passados alguns dias, Vilaça regressa a Lisboa, abandonando a Quinta de Santa Olávia. Entretanto, promete voltar, mas uma desgraça acontece e Vilaça acaba por morrer, instalando-se, assim, um ambiente de tristeza e luto em Santa Olávia.

O capítulo termina já com um primeiro exame fantástico de Carlos, em Coimbra.

Assim, a principal intenção do autor, com este capítulo, ou melhor com este episódio, é apresentar as diferentes perspectivas, sejam elas suas, enquanto narrador valorativo, ou das personagens, acerca da educação ministrada a Carlos e Eusebiozinho.

Em suma, Eça aproveitou para juntar este tema à mesa, pois é à mesa que se discutem os principais temas de base de um país.

2.3. O JANTAR NO HOTEL CENTRAL.

O capítulo onde está inserido o episódio do Jantar no Hotel Central (capítulo VI) permite-nos perspectivar o Portugal contemporâneo de *Os Maias*. O jantar em honra do banqueiro de prestígio, o Cohen, é particularmente rico pelo retrato crítico que Eça faz ao contexto político e cultural do seu tempo. Neste retrato, assumem particular relevo dois aspectos fundamentais da vida da nação: o cultural e o político.

As principais personagens intervenientes são: João da Ega, promotor da homenagem, representante do Realismo; Cohen, o homenageado, representante das finanças; Tomás de Alencar, o poeta ultra-romântico; Dâmaso Salcede, o novo-rico, representante dos vícios do novorriquismo burguês; Carlos da Maia, médico e observador crítico, e, por último, Craft, representante do apurado sentido estético britânico.

Alguns objectivos importantes ditam a realização deste jantar. Ega organiza este momento, em torno da mesa, para homenagear o banqueiro Jacob Cohen – o marido de Raquel Cohen, senhora por quem Ega estava apaixonado e com a qual mantinha uma relação –, o que, indirectamente, possibilitou, também, um primeiro contacto de Carlos com o meio social Lisboeta.

Eça aproveita, ainda, para proporcionar, neste episódio, o primeiro contacto visual entre Carlos e Maria Eduarda. É a partir deste momento que tem início uma história de amor, que se revelaria trágica, entre ambos.

Logo no início do episódio, Carlos e Craft encontram-se no peristilo do Hotel Central, quando, saída de um *coupé*, vêem uma deslumbrante senhora. Depois de um momento de admiração, ambos sobem ao gabinete onde se encontrava Ega (Queirós, 2004: 157), e onde Ega esperava impacientemente, juntamente com os restantes convidados, por Cohen. Aquando da espera, Carlos é apresentado a Dâmaso que, por sua vez, conhecia aquela mulher “com passo soberano de Deusa” (*ibidem*), o que de imediato chamou a atenção do jovem Maia. Ainda antes da chegada de Cohen, junta-se ao grupo o poeta ultra-romântico, Alencar. Depois de ter sido apresentado a Carlos, Alencar, emocionadamente, conta aos presentes a sua íntima relação com Pedro, pai de Carlos. Dâmaso maravilha-se com as recordações do poeta. Contudo, Ega, ansioso, apenas aguarda o homenageado, que logo chega. Cabe a Ega fazer as honras do jantar. Deu-se início ao jantar, com ostras e vinho, e referiu-se o crime da Mouraria, que “parecia a Carlos merecer um estudo, um romance” (Queirós, 2004: 162). Isto levou a que se falasse do Realismo. Alencar suplicou que se não discutisse “literatura *latrinária*”, que se não mencionasse o *excremento* (*ibidem*). Assim, enquanto jantam, as personagens intervenientes conversam e até discutem alguns assuntos, através do quais Eça apresenta uma visão crítica da sociedade. Tais assuntos incidem, essencialmente, sobre a literatura e, conseqüentemente, sobre a crítica literária, sobre as finanças, a história e a política. Apesar das discussões havidas, o jantar termina amigavelmente, com bom senso entre todos.

Em suma, este episódio, o objectivo que o origina e a forma como ele se desenrola, confirmam “a ideia de que, no espaço social de Os Maias, se encontram representados, não acontecimentos isolados e excepcionais, mas antes episódios amplamente elucidativos da mentalidade e comportamentos da alta sociedade lisboeta (Reis, 1984: 70).

2.4. O JANTAR DOS GOUVARINHO

Como já tivemos oportunidade de constatar, os espaços sociais aparecem construídos, na obra, quer através dos ambientes vividos pelas personagens, em determinados momentos, quer através do percurso de personagens que tipificam um determinado grupo social, caracterizando-o.

O episódio do jantar dos Gouvarinho decorre já no capítulo XII da obra eciana. Sendo este um momento de “participação humana mais reduzida” (*ibidem*), não é, certamente, menos importante, uma vez que reúne toda a alta burguesia e a aristocracia.

Este espaço social é criado através da emissão de juízos de valor por parte dos presentes. As principais personagens intervenientes neste jantar são os anfitriões, o Conde e a Condessa de Gouvarinho, Sousa Neto, e a esposa, D. Maria da Cunha, a baronesa de Alvim, Ega e Carlos da Maia. Já depois do jantar juntam-se à conversa Teles da Gama e Steinbroken. E “o resto da noite passou-se no salão, em redor do piano” (Queirós, 2004: 402).

Vários são os temas de conversa durante o jantar e o serão. Discute-se o contraponto entre os países estrangeiros e Portugal; conversa-se sobre as viagens, sobre a felicidade, ou não, do acto de abolição da escravatura, tema em que mais uma vez Ega se mostra incongruente, e, por último, dialoga-se sobre o desempenho intelectual das mulheres. Como é notório, as falas das personagens permitem concluir o atraso intelectual do país e os valores sociais degradados que o afectam.

Enquanto se dirigem para a casa dos Gouvarinho, Ega pergunta a Carlos pelo seu romance com a brasileira e afirma-lhe que soube desta proximidade entre ambos através de Dâmaso, o que deixa Carlos furioso. Carlos conta a Ega apenas a visita que fez como médico, não lhe confidenciando os seus sentimentos.

Durante o jantar, a própria Condessa de Gouvarinho toca no mesmo assunto, toda enciumada, o que deixa em Carlos a sensação de que já todos têm conhecimento da situação. Para além deste assunto, que mais tarde acaba por se revolver, ambos marcam um outro

encontro amoroso; o Conde denuncia, ao longo da conversa, a sua ignorância e falta de memória; Sousa Neto, perseguido por Eça, revela-se um completo ignorante.

Assim, com mais este episódio das “Cenas da vida Romântica”, Eça pretendeu não só radiografar a ignorância das classes dirigentes, mas também a mentalidade masculina retrógrada relativamente à educação feminina.

2.5. EÇA E A VOZ DA CRÍTICA

O longo exílio de Eça na Europa deu-lhe uma perspectiva distanciada do país, permitindo-lhe julgá-lo sem medo e, até, por vezes, com excessiva exigência.

Eça, sem nunca esquecer as suas origens, contactou com novas correntes de pensamento e, como tal, toda essa afluência de novos conhecimentos cultivaram nele uma notabilidade extraordinária.

O objectivo de Eça, ao escrever *Os Maias*, é, evidentemente, criticar a aristocracia e a alta burguesia lisboetas, e consequentemente portuguesa, dos fins do século XIX. Este objectivo tem aplicação prática, essencialmente, através do realce do binómio entre a educação e a cultura de Carlos e a mediocridade intelectual de uma sociedade romântica.

Na verdade, esta sociedade representada, por exemplo, pelo ultra-romantismo de Alencar, pela educação retrógrada de Pedro e também de Eusebiozinho, pelo adultério de Raquel Cohen, esposa do banqueiro Jacob Cohen, e da Condessa de Gouvarinho, pela improficiência do Conde de Gouvarinho, bem como pela exiguidade intelectual de Dâmaso, não podia deixar de contrastar com a educação “à inglesa” de Carlos da Maia. Com esta educação, Afonso, seu avô, pretendia fazer dele um cidadão no sentido pleno da palavra.

Todavia, nem todos os sonhos se tornam realidade. E este é um deles. Carlos, por factores hereditários e de formação, tem, efectivamente, uma grande superioridade relativamente à população ociosa e parasita do meio lisboeta. Mas, por influência desse mesmo meio, acaba por se transformar num *dandy*, num diletante, o que o fará fraquejar no momento mais importante da sua vida, levando-o ao incesto.

Na verdade, com esta obra, Eça pretende tornar evidente aos olhos de todos que nem aqueles que pareciam distinguir-se da generalidade da sociedade tinham uma personalidade suficientemente forte para garantirem a continuidade do país, enquanto nação independente.

Enfim, com o fracasso dos sonhos do avô e de todos os projectos de Carlos, Eça pretende mostrar todo o insucesso de uma época e do país, como veremos nos seguintes temas de relevo da obra: a educação, o panorama cultural e político e, por último, a mediocridade intelectual do país na época.

2.5.1. A Educação.

O episódio doméstico, em Santa Olávia, aparece para introduzir a problemática da educação, através de dois modelos contraditórios (Reis, 1984: 40).

A temática educacional surge na obra eciana logo nas primeiras páginas, a propósito do romântico Pedro da Maia. Através do ensino que vemos ser ministrado a Pedro, pelo padre Vasques, assistimos ao desenvolvimento da típica educação portuguesa da época (Figura nº 4): “o primado da cartilha e, com ela, uma concepção essencialmente punitiva da devoção religiosa; o Latim como prática pedagógica fossilizada e não criativa; e sobretudo a fuga ao contacto com a natureza e com as realidades práticas da vida” (*ibidem*: 41-42).

**PEDRO
EDUCAÇÃO PORTUGUESA**

- ➔ O pedagogo responsável pela sua educação é o Padre Vasques;
- ➔ O primado da Cartilha e com ela uma concepção essencialmente punitiva da devoção religiosa;
- ➔ O Latim como prática pedagógica fossilizada e não criativa (recurso à memória);
- ➔ A fuga ao contacto com a natureza e com as realidades práticas da vida;
- ➔ A extrema dependência afectiva e sentimental, sobretudo da mãe;
- ➔ A influência negativa do ambiente beato e dissoluto em que vive durante a sua infância e juventude;
- ➔ A debilidade física e moral;



Como consequência vemos **uma elevada devoção histerica e uma enorme incapacidade para encarar e resolver as contrariedades com que se defronta...**

Figura nº 4. Características da Educação de Pedro da Maia

Todos estes aspectos que caracterizam, na essência, a educação portuguesa, reflectem-se negativamente em Pedro, quando adulto. Nos momentos mais importantes do seu percurso

existencial, o filho de Afonso, com fortes ligações à mãe (Figura nº 5), revela-se um fraco e, conseqüentemente, não é capaz de enfrentar as adversidades com que se depara.

Quando sua mãe, Maria Eduarda Runa, morre, Pedro é assolado por uma “agonia terrível de devota, debatendo-se dias nos pavores do inferno” (Queirós, 2004: 21), o que o faz cair “numa angústia soturna, obtusa, sem lágrimas, de que não queria emergir, estirado de bruços sobre a cama numa obstinação de penitente” (*ibidem*). E quando esta dor termina, recorre a uma vida “dissipada e turbulenta” (*ibidem*), em que é “levado por um Romantismo torpe”, procurando “afogar em lupanares e botequins as saudades da mamã” (*ibidem*). Todo este comportamento, recorrente durante um longo período de tempo, é a prova evidente de que a educação proporcionada pelo padre Vasques, a pedido da mamã, não preparou Pedro para a vida.

Todavia, estes excessos tiveram um fim, quando Pedro conheceu Maria Monforte. Ambos viveram uma bela história de amor que os leva ao altar, mesmo contra a vontade de Afonso.

Depois do casamento e de uma longa temporada fora do país, a vida em Arroios era perfeita, até que um dia, acidentalmente, enquanto caçava, Pedro fere um napolitano, Tancredo. Abalado pelo sentimento de culpa, Pedro aloja-o em sua casa, para recuperação.

É a partir deste momento que Maria Monforte revela o seu carácter leviano e imoral, e foge com Tancredo, alegando uma *fatalidade*. Deixa, assim, uma carta a Pedro:

É uma fatalidade, parto para sempre com Tancredo, esquece-me, que não sou digna de ti, e levo a Maria, que me não posso separar dela.

(Queirós, 2004: 46).

Mais um momento com que Pedro não consegue lidar. No entanto, desta vez, foi fatal.

Pedro procura o apoio de seu pai, na casa de Benfica, que o recebe de braços abertos, apesar de não manterem relações há alguns anos. Pedro revela-se um fraco, reagindo sentimentalmente à adversidade com que se depara. Face a esta situação mostra-se, até, pouco ou nada interessado em desvendar os pormenores da fuga de Maria Monforte, antes se refugiando no choro e no desalento.

Não obstante todo o apoio do pai, e mais uma vez como consequência da educação que recebeu, Pedro suicida-se.

Pedro apresenta-se, então, como “um prolongamento físico e temperamental de sua mãe” (Reis, 1984: 36).

Maria Eduarda Runa	Pedro da Maia
Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira (p.17)	Ficara pequenino e nervoso (p.20)
... <u>definhava</u> (...) todos os dias mais pálida (p. 19)	... <u>mudo, murcho, amarelo</u> ... (p.20)
... <u>sorrindo palidamente</u> (p. 17)	
A sua devoção (...) exaltava-se... (p.17)	Nesses períodos tomava-se (...) devoto ... (p.21)
... <u>numa agonia terrível de devota</u> ... (p.21)	
... <u>a melancolia de Maria Eduarda</u> ... (p. 19)	... <u>crises de melancolia negra</u> ... (p. 20)
Mas a triste senhora... (p.19)	Muitos meses ainda não o deixou uma tristeza vaga (p. 21)
... <u>a tristeza das suas palavras</u> (p.18)	

Figura nº 5 - Semelhanças entre Maria Eduarda Runa e Pedro da Maia (Reis, 1984: 36).

Por todos estes factores, Pedro da Maia é, na obra queirosiana, alvo de uma caracterização naturalista, pois o seu comportamento – o suicídio – é o resultado de três factores: a hereditariedade, que lhe determina, como já vimos, um temperamento melancólico e triste, “tendo pouco da raça, da força dos Maias” (Queirós, 2004: 20) e uma maior ligação ao ramo familiar dos Runa; a educação, conservadora e religiosa que o torna um fraco e incapaz de ter vontade própria e, por último, o meio beato, dissoluto e ocioso que favorece a sua instabilidade emocional (Reis, 1984: 36).

No entanto:

estas normas educativas não se extinguem (...) com a personagem que delas foi vítima. Elas encontram-se presentes igualmente numa figura que, sobretudo por pertencer à geração de Carlos, com ele mais abertamente contrasta (...). Referimo-nos aqui a Eusebiozinho, que o procurador Vilaça encontra em Santa Olávia (cap. III), em circunstâncias que facilitam um confronto imediato com Carlos.

(Reis, 1984: 42).

Efectivamente, quando Vilaça chega a Santa Olávia, depara-se com um Carlos cheio de saúde e capaz de grandes habilidades. Por sua vez, Eusebiozinho, trazido pela mãe e pela tia à Quinta, mostra-se apático, melancólico e fisicamente débil.

Na verdade, a educação ministrada a Carlos, por Brown, dava privilégio ao contacto com a Natureza, ao exercício físico, à aprendizagem do inglês, à criatividade e ao juízo crítico, ao rigor, método e ordem, bem como ao dever em detrimento da vontade. Vemos presente, nestes aspectos, o lema orientador, de Juvenal, *mens sana in corpore sano*, ou seja, em Carlos era exercitado o corpo e a mente. As regras desta educação eram, assim, o respeito pelas próprias regras, sem demasiada protecção, o dormir sozinho, o obedecer a horários, a prática de uma alimentação saudável, a prática de exercício físico, bem como o desenvolvimento da observação e o conhecimento da realidade prática da vida.

Esta educação proporcionada a Carlos, por ordem do avô, Afonso da Maia, é vista como um escândalo, por parte dos amigos da família, que consideravam o padre Vasques o pedagogo ideal.

Por sua vez, a educação de Eusebiozinho, ministrada pela “mamã”, dava privilégio ao espaço interior, fechado ao contacto com alfarrábios, para evitar doenças, à ausência de vontade própria e de juízo crítico, à aprendizagem do Latim, à memorização, à superprotecção e à chantagem afectiva. Vemos, por exemplo, o momento em que “o menino molengão e tristonho” (Queirós, 2004: 76) recita o poema *Lua de Londres*, de João de Lemos, depois de emocionalmente subornado pela própria mãe. Nesta educação, o lema orientador tem como base a superprotecção e a valorização e reprodução do saber livresco.

Em resumo: “para além da já citada debilidade física – patenteada também numa intrusão do narrador em que os diminutivos (craniozinho, crescidinho, perninhas, linguazinha) significam sobretudo fragilidade” (Reis, 1984: 43). A personagem Eusebiozinho representa, sobretudo, “os defeitos fundamentais de que enferma esta educação: a deformação da vontade própria, através do suborno, traduzido na promessa da mãe de que ‘se dissesse os versinhos dormia essa noite com ela’, a imersão na atmosfera doentia e melancólica do Romantismo decadente, finalmente o recurso à memorização, isto é, a um atributo que implica a desvalorização da criatividade e do juízo crítico” (*ibidem*).

Neste sentido, esta oposição não é casual. Ela surge fundamentalmente como resultado do contraponto dos dois tipos de educação.

Sendo estas duas personagens tão diferentes enquanto crianças, é óbvio que também o serão depois de adultos. Neste sentido, e como consequência dos tipos de educação recebidos,

Carlos e Eusebiozinho tornaram-se, claramente, pessoas com características e personalidades distintas (Figura nº 6).

CONSEQUÊNCIAS		
	CARLOS	EUSEBIOZINHO
IMEDIATAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento teórico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Línguas Vivas (Inglês). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do Latim.
	<ul style="list-style-type: none"> • Formatura em Medicina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharel em Direito e, depois, Desembargador.
	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura, tolerância e convivência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento e intolerância.
	<ul style="list-style-type: none"> • A elegância e a destreza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade, decadência física, covardia.
MEDIATAS	<ul style="list-style-type: none"> • Educação deficiente para o meio social em que irá mover-se (Lisboa): 	<ul style="list-style-type: none"> • O falhanço.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de educação da vontade – vai falhar quando entregue a si mesmo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Diletantismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A prostituição.
	<ul style="list-style-type: none"> • Romântico, apesar da educação “britânica” 	<ul style="list-style-type: none"> • A corrupção (a deslealdade, a falsidade, a calúnia).
	<ul style="list-style-type: none"> • Imoralidade – incesto. 	

Figura nº6 - Consequências mediatas e imediatas dos tipos de Educação ministrados a Carlos e a Eusebiozinho (Cabral, 2008: 82)

2.5.2. O Panorama Cultural e Político

É no Jantar no Hotel Central que desfilam, perante Carlos, as principais figuras e problemas da vida social, política e cultural da alta sociedade lisboeta.

É, então, a partir deste ponto que vemos a crítica literária, a literatura, a história de Portugal e as finanças nacionais como o centro das atenções. Todos estes problemas são objecto de discussão que acaba em desacato, o que vem denunciar a fragilidade moral dessa sociedade que pretendia apresentar-se como civilizada.

Com todos os convidados já presentes, em volta da mesa, fala-se do Crime da Mouraria, que, achava Carlos, merecia um estudo, um romance. Tais palavras levaram a conversa para a literatura e a crítica literária.

Tomás de Alencar é a primeira figura a opor-se ao Realismo/Naturalismo. Considera-o “literatura “latrinária””, “excremento” (Queirós, 2004: 162). No entanto, apresenta-se, relativamente ao tema, incoerente, uma vez que condena no presente o que cantara no passado, com as suas poesias ultra-românticas. Mas não é só isto. Ele revela-se um falso moralista, ou seja, refugia-se na moral apenas porque não tem outra arma de defesa. Assim, e uma vez que os seus pensamentos vão contra o Realismo/Naturalismo, acha estas correntes literárias imorais. Com todas estas incongruências, Alencar mostra-se desfasado do seu tempo, da realidade que o circunda. Afirma-se, até, defensor da crítica literária de natureza académica, mostrando-se apenas preocupado com o plágio e com a sobrevalorização dos aspectos formais, em detrimento da dimensão temática.

Por sua vez, Ega revela-se o completo oposto de Alencar. Defende o Realismo/Naturalismo em detrimento da corrente literária anterior, ou seja, o Romantismo. Ainda assim, apesar de claramente se opor a Alencar, Ega exagera, defendendo o cientificismo na literatura.

No desfiar de tantas divergências, ao nível das ideias literárias, durante o jantar, Ega e Alencar chegam a uma conversa bastante acesa, sobre o tema. Só que, desta vez, Alencar era, em parte, apoiado por Carlos e por Craft.

Carlos e Craft recusam o Ultra-Romantismo de Alencar, mas também excluem os exageros de Ega sobre o Realismo/Naturalismo. Carlos não só acha intoleráveis os ares científicos do Realismo, como também defende que os caracteres se manifestam pela acção. Craft, por sua vez, defende a arte como idealização do que de melhor há na natureza e, acima de tudo, a arte pela arte.

No meio de toda esta discussão, o próprio narrador parece ir contra o Ultra-Romantismo de Alencar e contra as distorções do Naturalismo contidas nas afirmações de Ega. Em suma, vemos, nas opiniões de Carlos e Craft, e até do narrador, uma relativa proximidade à doutrina estética de Eça quando defende para a literatura uma nova forma.

Toda esta azáfama fora, todavia, ignorada por Cohen. Então Ega muda de assunto, questionando-o sobre o empréstimo.

Tomámos, assim, conhecimento de que o país tem absoluta necessidade dos empréstimos do estrangeiro (“o empréstimo tinha de se realizar *absolutamente*” (Queirós, 2004: 165). Cohen afirma, com a maior das naturalidades, que, em Portugal, os empréstimos eram tão frequentes como a própria cobrança de impostos. Sob o tema das finanças, nesta conversa vemos um Cohen calculista e cínico: tendo responsabilidades pelo cargo que desempenha, lava as mãos e afirma alegremente que o país vai direitinho para a bancarrota. Afirma, também, que não havia sequer maneira de lhe fugir.

2.5.3. A Mediocridade Intelectual do País.

Antes de mais, e atendendo ao principal objectivo do autor, a crítica social, no jantar em casa dos Gouvarinho, mais um episódio pertencente à crónica de costumes, é visível uma forte crítica à mediocridade mental e à superficialidade da classe dirigente.

Mais uma vez, e à semelhança dos outros episódios pertencentes à crónica de costumes, o Jantar em casa dos Gouvarinho tem como principal propósito reunir, não só a alta burguesia, como a aristocracia, ou seja, a camada dirigente do país. Assim sendo, é irrefutável a intenção do autor que pretendeu, antes de mais, radiografar a ignorância das classes dirigentes.

Este espaço social tem como base a emissão de juízos de valor por parte dos presentes e é através destes mesmos juízos que nos é permitido concluir o atraso intelectual do país e dos valores social degradados que nele vigoram.

Neste episódio, e uma vez mais, como já referi, “na presença da alta burguesia, da aristocracia e, de modo geral, da camada dirigente do país, deparam-se-nos os temas mais prementes da vida dos Maias” (Reis, 1984: 70). Assim sendo, são abordados, em tom irónico, os mais diversos temas, como por exemplo a concepção da educação feminina, o deslumbramento pelo estrangeiro e, até, a mediocridade mental e superficial de juízos dos mais destacados funcionários do Estado, entre os quais se sobrelevam o próprio Conde de Gouvarinho, o anfitrião do jantar, e Sousa Neto.

Relativamente à educação das mulheres, salienta-se o facto de ser conveniente, mesmo necessário, que “uma senhora deve ser prendada” (Queirós, 2004: 398), mesmo que as suas capacidades não devam permitir que ela saiba discutir, com um homem, assuntos respeitantes ao intelecto. Ega chega até, nas suas falas irónicas, a mostrar nitidamente a mentalidade da época: “A mulher só devia ter duas prendas: cozinhar bem e amar bem” (*ibidem*).

Um outro tema relevante neste episódio é a falta de cultura dos indivíduos detentores de cargos que os inserem no mundo social do poder, ou seja, a sua mediocridade mental. Salientam-se, então, Sousa Neto, “oficial superior de uma grande repartição do Estado” (*idem*: 402), da “Instrução Pública” (*ibidem*). No entanto, desconhece Proudhon, começando por responder a Ega, primeiro que não se recordava “textualmente” (*idem*: 398), depois “que Proudhon era um autor de muita nomeada” (*ibidem*). Finalmente, perante a insistência de Ega, sintetiza a sua ignorância, afirmando que não sabia que “esse filósofo tivesse escrito sobre assuntos escabrosos” (*ibidem*), como o amor, acrescentando, porém, que era seu hábito aceitar as opiniões alheias, pelo que dispensava as discussões. Para além de toda esta visível ignorância, Sousa Neto defende a imitação do estrangeiro, revelando a sua incapacidade para o desenvolvimento e para a inovação. Sousa Neto manifesta o seu servilismo relativamente ao que era estrangeiro, desvirtuando tudo o que era nacional.

Por sua vez, o Conde de Gouvarinho representa o Portugal velho e conservador. Mostra-se, assim, voltado para o passado e, para além disso, para tentar esconder a sua ignorância, apresenta, frequentemente, graves lapsos de memória. Ao longo de todo o jantar, o Conde comenta desfavoravelmente as mulheres e revela uma visível falta de cultura, características que, de resto, cabiam na perfeição à classe dirigente portuguesa. Para além de tudo isto, o anfitrião do jantar nunca termina nenhum assunto.

Enfim, como afirma Carlos Reis, o que se destaca, neste momento da obra queirosiana, é a “superficialidade de juízos dos mais destacados funcionários do Estado, aliada a uma evidente (e natural...) incapacidade de diálogo” (Reis, 1984: 71).

2.6. CONCLUSÕES

É na crónica de costumes da vida social lisboeta, de *Os Maias*, que se verifica uma forte e intensa crítica social. Esta crónica têm existência, como vimos, num determinado tempo, século XIX, num determinado espaço, em que Lisboa é o espaço dominante, e é ilustrada através das personagens que fazem parte dos mais diferentes episódios, a alta sociedade e a aristocracia.

Efectivamente, o tempo é muito importante na narrativa de *Os Maias*, que é, desde logo, o romance de uma família: Afonso, Pedro e Carlos da Maia. Estas personagens representam então três gerações distintas: Afonso da Maia, a geração do tempo das lutas liberais; Pedro, a

geração do romantismo, vítima da educação e do desenvolvimento cultural românticos e, por último, a geração de Carlos que vive no período posterior à Regeneração e é aquele que é aqui observado mais pormenorizadamente.

Não menos importante é o carácter naturalista que Eça nos apresenta relativamente à influência da educação, ao ambiente romântico e também o peso da hereditariedade nas personalidades e nos comportamentos das três personagens representantes das três gerações da família Maia.

Toda a crítica, que aqui tivemos oportunidade de constatar, tem espaço físico essencialmente em Santa Olávia, um espaço campestre, onde decorrem a infância de Carlos e a sua vigorosa educação britânica, e em Lisboa, onde tem lugar praticamente toda a vida de Carlos da Maia.

Ao longo da acção, para além da infância de Carlos, que surge, na obra, como motivo para a crítica associada ao tema da educação, vimos que Carlos participou, em torno da mesa, em dois episódios e ambientes, cujos comportamentos e mentalidades são em tudo semelhantes, embora com temas distintos, que ilustram o modo de vida da alta sociedade lisboeta.

No primeiro, o jantar no Hotel Central, desfilam, perante Carlos, as principais figuras e problemas da vida política social e cultural da alta sociedade lisboeta: a crítica literária, a literatura, a história de Portugal e as finanças nacionais. Todos estes problemas são objecto de discussão, que acaba em desacato, o que vem evidenciar também a própria fragilidade moral desta mesma sociedade que, apesar de tudo, queria mostrar-se civilizada.

Por sua vez, no jantar em casa dos Gouvarinho, em que os principais temas são a educação das mulheres, a falta de cultura dos indivíduos que são detentores de cargos que os inserem na esfera social do poder e o deslumbramento pelo estrangeiro, as falas das personagens permitem-nos concluir o atraso intelectual do país e dos valores sociais degradados que o definem.

Em suma, como tivemos oportunidade de constatar, o objectivo de Eça, ao escrever *Os Maias* foi o de criticar a alta sociedade lisboeta, e consequentemente portuguesa, dos fins do século XIX. Este objectivo, como vimos, tem a sua base na crítica à educação e à mediocridade intelectual da sociedade da época.

CAPÍTULO III

A GASTRONOMIA QUEIROSIANA EM “OS MAIAS” E A SUA RELAÇÃO COM O GOSTO IMPERIAL ROMANO.

3.1. INTRODUÇÃO

Como sabemos, do princípio ao fim da narrativa queirosiana, o comer é um tema constante. Toda a sua fabulação se passa em torno da mesa, ou melhor, em torno do tema da alimentação. Mas este não é um motivo que surge apenas em Eça.

O comer bem foi com efeito uma das grandes preocupações do homem antigo, tão grande talvez como servir o Estado.

(Queirós, s/d: 234).

Já a Grécia mesma, que era sóbria por temperamento e por educação, elevou a uma alta dignidade a arte da cozinha (ibidem). Desde sempre, não só na vida íntima, mas na vida pública das Nações, o jantar constitui a melhor e a mais solene cerimónia que os homens acharam para consagrar todos os seus grandes actos.

(Idem: 236).

Outrora não havia fundação de cidade, declaração de guerra, tratado paz, instalação de magistratura, que não fosse acompanhada e corroborada por um festim.

(Ibidem).

A acreditar nestes factos, a refeição apresenta-se-nos, tal como se apresentou ao próprio Eça, como um motivo para reuniões ou convívios, onde o estabelecimento, o fortalecimento ou até a rotura de relações, sejam elas sociais ou afectivas, acontecem. Já os gregos diziam, na sua linguagem pitoresca e livre, que a “mesa é a alcoviteira da amizade.

(Ibidem).

É bem verdade que os textos queirosianos, neste contexto, têm como principal característica o realce atribuído, quer aos alimentos, quer às bebidas. Ou seja, os alimentos e as bebidas têm valor apenas pela sua simples existência na ficção de Queirós. Eça, como romancista exímio que é, tem plena consciência da relevância do contexto e dos objectos

secundários para criar uma atmosfera, ou personagem, para expor, para revelar uma época. Por esta razão, os alimentos e as bebidas adquirem especial valor para o autor e, como é óbvio, numa obra como *Os Maias*, que se pretende reveladora de uma ampla e completa visão da sociedade, não poderiam faltar.

Na verdade, segundo o seu ensaio intitulado *Cozinha Arqueológica*, onde estuda sobretudo a cozinha dos Romanos, Eça considera que a “cozinha e a adega exercem uma [tão] larga e directa influência sobre o homem e as sociedades” (*ibidem*). No entanto, a importância quer da cozinha, quer da adega, nos escritos ebianos, vai muito para além dessa influência. Estes recursos secundários, relevantes nos episódios gastronómicos, têm importantíssimas funções literárias. Neste sentido, podemos afirmar que as refeições são a base do desenvolvimento do próprio enredo, da apresentação ou caracterização de personagens, da exposição de ideias e consequente protuberância de contrastes e, como não podia deixar de ser, como instrumento de sedução, com influência directa sobre o próprio leitor.

Por toda a obra deste grande escritor, para além da escrita “pessoal tão viva e inquebrantável” (Guerra da Cal, 1953: 39), o tema *comer* surge, como já referi, constantemente e sobre diversas perspectivas: “o comer muito, o comer bem, o comer variado, a tolerância e mesmo simpatia com a glotoneria, o comer num contexto ficcional histórico erudito, o comer na antiguidade clássica, as referências constantes a ocasiões de comer, a essencialidade do comer para o desenvolvimento da trama, o pormenor na descrição de atitudes de anfitriões, de convidados, de glutões e *gourmets*” (Matos, 1993: 62). Ou seja: quem come, o que come, quando come, onde come, porque come e para que come. Todavia, o valor deste tema, desta arte, assenta, indubitavelmente, na forma como Eça consegue transmitir as refeições e os respectivos sabores, através das próprias personagens.

O Jantar em Santa Olávia, aquando da chegada de Vilaça à quinta, tem como principal propósito, como já vimos, desenvolver o próprio enredo, a própria acção da história, que gira em torno da família Maia. Todavia, a principal intenção deste episódio, que tem início em torno da mesa, é o de apresentar e marcar os contrastes existentes entre a educação de Carlos e a de Eusebiozinho.

Enquanto se saboreia a sopa, o *Fricassé*, acompanhados de um bom Bucelas, ou Colares, para Carlos, a sobremesa e o Vinho do Porto, antes do café no Terraço, Vilaça toma conhecimento do modelo de educação que Afonso escolhera para Carlos, que era, certamente, criticado e rejeitado por todos os amigos da família.

Este jantar serve, portanto, para apresentar e expor os pormenores dos diferentes tipos de educação: a educação tradicional e a educação à inglesa. Este momento remete-nos também para a incapacidade da mentalidade portuguesa de preparar as suas crianças para a realidade prática da vida. Esta falta de preparação resulta, como é óbvio, num país constituído por adultos intelectualmente débeis, sem opiniões próprias e consistentes e uma classe dirigente repleta de ignorância.

Já no Jantar do Hotel Central, que Eça oferece a Cohen, considerado o mais importante neste romance, os presentes manifestam-se, ainda que com opiniões opostas, a respeito da política, da literatura, da economia e da crise que se abatia sobre o país. Todas as intervenções permitem ao narrador, de forma indirecta, expor a sua visão crítica sobre a realidade do país. Enquanto as discussões sobre estes diversos temas se intensificam, vemos os pratos a ser servidos: sopa, *sole normande*, *poulet aux champignons*, *petits-pois à la Cohen*, acompanhados por St. Émilion ou o Bucelas e, no final, para terminar em beleza, o champanhe.

Entre os inúmeros temas abordados, o debate literário é talvez o mais importante, neste jantar. Mas o jantar não tem a exclusiva função de propiciar as várias discussões entre os intervenientes. Serve também, como constatam os estudos nesta área, para fazer evoluir a trama amorosa, uma vez que ao entrar no hotel, Carlos e Craft vêem passar à sua frente Maria Eduarda.

Este jantar serve, assim, demonstrando uma enorme astúcia, por parte do autor, para introduzir a personagem de Maria Eduarda na trama, para propiciar o debate literário, bem como para possibilitar a crítica social, o principal objectivo de Eça com este retrato da sociedade da época.

Por último, temos ainda o Jantar dos Gouvarinho. Como não podia deixar de ser, há, neste episódio, uma evidente enumeração de pratos e bebidas servidos durante todo o jantar: a sopa, o *jambon aux épinards*, a *galantine*, a sobremesa, tudo acompanhado por vinho e tudo terminando com café, à semelhança do que acontece em quase todas as refeições ecianas. Todavia, mais do que para uma simples enumeração de pratos e bebidas, o jantar dos Gouvarinho serve para mostrar a urdidura de relações que aproxima Carlos e a Condessa de Gouvarinho, que se encontra bastante aborrecida e até enciumada pelas visitas de Carlos a Maria Eduarda. Além disto, este jantar possibilita, também, a crítica queirosiana à política, à diplomacia, à ignorância das classes dirigentes da Nação. Tudo isto bem ao jeito de Eça de Queirós, recheado do melhor e mais saboroso humor.

É, então, incontestável a simpatia do representante do Realismo português por alimentos e bebidas, “que faz saborear, sem por um instante sequer desmentir a sua profunda e autêntica vocação de romancista crítico”. Eça propõe-se “entremear a degustação dos pratos e dos vinhos, com a tessitura da trama, a análise da sociedade, a composição das personagens” (Berrini, 1995: 12). Ou seja, enquanto apenas aparenta falar ou descrever um jantar ou ceia, Eça expõe, extraordinariamente, a sua visão céptica e bem-humorada sobre a realidade lisboeta do século XIX, ou caracteriza uma determinada classe social, alvo do seu olhar crítico.

Em suma, a presença dos alimentos, nos romances Queirosianos, é facto reconhecido. Não obstante este reconhecimento, não é a enumeração de pratos e bebidas que mais se salienta em Eça. O que mais importa é a sua capacidade para nos fazer beber as suas palavras e, de uma forma ou de outra, nos deleitar com os jantares que apresenta, enquadrados, claro, nos contextos que nos descreve.

3.2. A PERSPECTIVA GASTRONÓMICA DE EÇA.

No “Jantar em Santa Olávia”, o principal tema abordado é o da educação de Carlos, contraposta com a educação romântica de Eusebiozinho.

Quando chega à Quinta de Santa Olávia, Vilaça, o administrador da família Maia, depara-se, para seu agrado, com um Carlos crescido, forte e saudável. Todavia, Vilaça acredita que é Carlos “quem governa” (Queirós, 2004: 57), quem tem “mimos e mais mimos” (*ibidem*). Esta opinião é logo contrariada por Teixeira. Carlos era alvo de uma educação muito rigorosa, com “muita, muita dureza” (*idem*: 58).

É, então, já em volta da mesa, depois de servida a sopa, acompanhada de Bucelas (Figura nº 7), que os presentes conversam sobre a inovação dos transportes, sobre a economia, sobre o progresso associado aos caminhos de ferro e às estradas, até que Carlos interrompe a conversa, com toda a sua vivacidade, pedindo Colares. Vilaça, surpreendido com esta alegria, pergunta a Carlos se já vai adiantado nos seus estudos – entendendo ‘estudos’, claro está, como sinónimo de Cartilha, de Latim. Contudo, é informado de que Carlos, recebendo uma educação “à inglesa”, cujas características já tivemos oportunidade de constatar, não tem quaisquer conhecimentos da Cartilha ou do Latim. Aproveitando o momento, logo o Padre Vasques

aproveita para criticar Afonso pela sua escolha relativa à educação do neto. Mas, logo é interrompido pelo *fricassé* (Queirós, 2004: 63), que comeu, com deleite.

Menu do Jantar em Santa Olávia	
Gastronomia	Enologia
Sopa	Bucelas
Fricassé	Colares [para Carlos]
Sobremesa	Vinho do Porto
Café	

Figura nº 7 - Os Pratos e as Bebidas Servidos no Jantar de Santa Olávia

A discussão prolonga-se, acompanhada, depois, pelo Vinho do Porto e pela sobremesa.

O café, por sua vez, é servido no terraço, onde, através dos olhos de Vilaça, tomamos conhecimento do desenvolvimento físico e dos malabarismos praticados por Carlos.

Assim, a cada etapa do jantar, corresponde um novo momento na conversa. Até ao final, são-nos transmitidos todos os pormenores sobre a educação de Carlos e sobre a opinião de todos os presentes relativamente ao assunto.

Após um primeiro contacto visual entre Carlos, Craft e Maria Eduarda, no peristilo do Hotel Central, tem lugar, no mesmo hotel, o jantar que Ega organiza em honra de Cohen.

Enquanto esperam pelo convidado principal, no Gabinete, Carlos é apresentado a Dâmaso Salcede e todos bebem Vermute. Ou seja, num episódio em que Carlos é oficialmente apresentado à sociedade lisboeta, a primeira bebida que os delicia e prepara para o jantar, é o Vermute.

Já depois da chegada de Cohen, logo que se sentam à mesa, iniciando-se o jantar (Figura nº 8).

Os empregados começam por servir ostras. Esta entrada antecedeu a conversa sobre o crime da Mouraria. Para Carlos, este crime era digno de um estudo, de um romance, o que logo orientou a conversa para a literatura, ou melhor, para o Realismo, enquanto corrente literária.

Menu do Jantar no Hotel Central	
Gastronomia	Enologia
Ostras	Vermute
Sopa	Absinto
Sole Normande	Licor
Sobremesa: ananás	Chartreuses
Poulet aux Champignons	Conhaque
Petits pois à la Cohen	Champanhe
Café	

Figura nº 8 - Os Pratos e as Bebidas Servidos no Jantar do Hotel Central.

Saboreando a sopa, normalmente o primeiro e o mais simples prato da refeição, Alencar suplica que não se fale na “literatura latrinária” (Queirós, 2004: 162), enquanto se come. No entanto, o pedido não lhe foi concedido, e quando o criado chega com o “Sole Normande” (*idem*: 164), ele volta a pedir que se não discuta o “excremento” (*ibidem*), que considerava ser o Realismo. O que é certo é que, com esta parte inicial do jantar, Eça propicia, através das personagens, uma das conversas mais críticas relativamente às correntes literárias debatidas na época.

Voltando, novamente, a sua atenção para Cohen, Ega, reparando que aquele se deliciava com Stº Émilion, a bebida que acompanhou toda a refeição, e com o “Sole Normande” (*idem*: 165), questiona-o sobre um assunto que ele, supunha-se, dominava na perfeição, a política portuguesa. Ega questiona-o sobre o empréstimo, sobre os impostos. Enquanto coloca “uma pitada de sal à beira do prato” (*ibidem*), Cohen garante que tanto o empréstimo como a cobrança dos impostos eram imprescindíveis ao bom funcionamento político do país.

Ainda antes, e também depois, da chegada de “Poulet aux Champignons” (Queirós, 2004: 168), as opiniões sobre política divergem em volta da mesa. De forma animada, discutia-se até a inovação. Ora, com este “Poulet aux Champignons” é visível a falta de escrúpulos do representante das finanças. Cohen é calculista e cínico, uma vez que sabe ter responsabilidades, pelo cargo que desempenha, mas lava as mãos e afirma, alegremente, que o país vai direitinho para a bancarrota (Queirós, 2004: 165).

Fazendo Ega o seu papel de anfitrião, elogia a classe e a postura de Cohen. É óbvio que este elogio, mesmo parecendo sincero, não passa de uma crítica, até porque Ega andava

envolvido com Raquel Cohen, a esposa do banqueiro. Tal é perfeitamente visível pela refeição principal do jantar, que Ega ordena que tenha o nome do homenageado: “Petits pois à la Cohen” (Queirós, 2004: 171).

A crítica ao banqueiro é evidene. Traduzindo literalmente o nome do prato francês, obtemos umas “pequenas ervilhas à Cohen”. Ora, as ervilhas, por natureza, têm um tamanho diminuto, porquê acrescentar-lhe o adjectivo “petits”? Tal como as pequenas ervilhas, também o Cohen é caracterizado pela pequenez de espírito, pela incompetência e pela falta de escrúpulos. Devo concluir, também, que o facto de Ega se relacionar com Raquel Cohen faz com que esta opinião do amigo de Carlos seja transmitida, indirectamente, de uma forma ainda mais negativa.

Saliento, ainda, a perspicácia do autor para, através do nome de uma refeição, participar ao leitor mais atento as verdadeiras características do banqueiro Cohen.

Para acompanhar este último prato, o champanhe ocupou o lugar de honra para dar o verdadeiro ar “chique” que Dâmaso tanto reclamava (Queirós, 2004: 171).

O jantar acabava alegremente e a sobremesa, mais propriamente o ananás, espalhava-se sobre a mesa, depois de um longo jantar.

É servido o café. O café é, nesta época, e para muitos ainda hoje, indispensável no fim de cada refeição, e, neste caso, dá, até, por terminado o próprio jantar. No entanto, as “chartreuses” e os “licores” (*ibidem*) ocupam agora a atenção dos convidados do jantar. Todos conversam calmamente, no final. Todos, menos Ega e Alencar. O primeiro, após dois conhaques seguidos, mantinha com o poeta ultra-romântico uma conversa bastante acesa, que quase acaba em agressão física.

Ao longo de todo este jantar, e de todas as etapas que o preenchem, tomamos contacto com os diferentes assuntos em voga na Lisboa da época, bem como com os diferentes comportamentos e reacções, que caracterizam a aristocracia e a alta burguesia, perante cada tema abordado no “jantar do Hotel Central”.

Aborrecido com Dâmaso, por este expor, em locais públicos, a sua vida pessoal, Carlos, acompanhado por Ega, dirige-se a casa dos Condes de Gouvarinho, para jantar.

Quando chegam, deparam-se com a presença de diversas figuras, quer políticas, quer da alta burguesia.

Mais um jantar, tipicamente eciano, como motivo para a crítica social.

Enquanto todos se dirigem para a mesa, tal como nos descreve o narrador, a Condessa de Gouvarinho, de quem o Maia era amante, acerca-se de Carlos e dá-lhe a conhecer que, através de Dâmaso, também já tinha conhecimento do seu relacionamento com Maria Eduarda, a quem chama de “brasileira”: “– Esperei meia hora, mas compreendi logo que estaria entretido com a brasileira” (Queirós, 2004: 389).

Todos na mesa, é servido o jantar (Figura nº 9).

O primeiro prato é sopa. Enquanto se come a sopa, o Conde de Gouvarinho relata os progressos da cidade do Porto (Queirós, 2004: 390). Decorrendo esta conversa com bastante naturalidade, Carlos encontrava-se absorto. Pensava em bater em Dâmaso, pela sua tagarelice, quando o criado lhe oferece “Sauterne” (Queirós, 2004: 390), interrompendo os seus pensamentos.

De regresso ao jantar e à conversa, uma dama, que Carlos desconhecia, vestida de escarlate, questiona-o sobre a Rússia, a quem Carlos responde que ignora o país em questão. A Condessa de Gouvarino, por sua vez, pertindo um bocado de pão, tornou-se mais séria, mais seca, como se a voz do amante a fizesse reavivar a revolta que sentia pelo relacionamento de Carlos com a “brasileira” (Queirós, 2004: 391).

Menu do Jantar em casa dos Gouvarinho	
Gastronomia	Enologia
Sopa	Sauterne
Pão	Champanhe
Jambon aux épinards	
Sobremesa: Galantina	
Café	

Figura nº 9 - Pratos e Bebidas Servidos no Jantar em casa dos Gouvarinho.

Decorrendo o jantar, até ao momento, com a maior tranquilidade e naturalidade, o Conde de Gouvarinho encaminha a conversa para o tema das colónias portuguesas. Ega, como sempre, entrou em contradição com os presentes acerca deste assunto. O amigo de Carlos diz-se a favor da escravatura e, apresentando as suas razões, consegue, facilmente, o entendimento do Conde de Gouvarinho. Este afirma até: “– O nosso Ega quer fazer simplesmente um paradoxo. E tem razão, tem realmente razão” (Queirós, 2004: 393).

As contradições passam, então, a tema de conversa.

Todas as opiniões parecem ser corroboradas pelo “jambom aux épinards”. Neste momento, é perceptível a mediocridade mental da classe dirigente, presente no jantar.

Já na etapa final do jantar, aquando da sobremesa – Galantine –, são várias as conversas paralelas, salientando-se, por exemplo, a conversa de Sousa Neto com a baronesa, acerca de um subsídio governamental para a Sociedade Protectora dos Animais.

O que é certo é que todos, indirecta e sarcasticamente, criticam as limitações do intelecto do outro.

Servido o Champanhe, Carlos e a Condessa encontram o momento propício para uma conversa necessária. Ambos retomam a conversa inicial, sobre Maria Eduarda, e tendo-se Carlos justificado perante a Condessa, chegam a concenso.

Por último, aquando do café, o tema discutido, a educação feminina, revela, mais uma vez, a ignorância e a mentalidade retrógrada dos homens, que representam a sociedade portuguesa da época. Ega chega até, corajosamente, a afirmar que “a mulher só devia ter duas prendas: cozinhar e amar bem” (Queirós, 2004: 398), afirmação que exprime a opinião geral.

Esta afirmação de Ega permite-nos constatar, também, o limitado conhecimento cultural de Sousa Neto, quando ele o pressiona para que mostre o que sabe sobre Proudhon. Sousa Neto, incomodado com a persistência de Ega, acaba por afirmar que não se recorda do referido autor.

Como é novamente visível, Eça expõe os problemas da sociedade portuguesa da época, como a ignorância da alta burguesia e a mentalidade retrógrada relativamente ao lugar da mulher na sociedade. Conforme os momentos do jantar, vão sendo apresentados os diversos problemas que afectam o país.

3.2.1. Semântica Gastronómica, em *Os Maias*

A terminologia que apresento surge em *Os Maias*, e necessitei dela para esclarecer os alunos acerca do ambiente gastronómico presente na obra.

Para a esclarecer, socorri-me dos trabalhos de Dário Moreira de Castro Alves (D. M. C. Alves, 1992 e 1994), de onde retiro as passagens relevantes para o fim pretendido.

3.2.1.1. Gastronomia

Ananás – “Fruto do ananaseiro ou ananás. *Ananas sativus* Schult. Vocabulário de origem tupi, na’na. *Ananas*, fr.; *pineapple*, ing.; *ananás*, esp.; *ananas*, it.; *Ananas*, al.; *ananas*, rus. *Planta* das bromeliáceas, “rigosamente brasileira”, segundo M. Pio Corrêa, da qual o abacaxi é uma variedade que “resultou de cruzamentos espontâneos”. Segundo Robert J. Courtine, em *Larousse gastronomique*, Paris, 1984, Jean de Léry descobriu o ananás no Bril, no século XVI, levado depois para a Europa. O nome abacaxi é de origem tupi. Significa também coisa ou pessoa desagradável maçante (Aurélio). Em *A Correspondência de Fradique Mendes*, “ananases” parece ser empregado também nesse sentido.” (Dário de Castro, 1992, vol. I, pp. 99, 100)

Café – “Fruto da *Coffea arabica* L., o cafeeiro. *Café*, fr.; *coffee*, ing.; *café*, esp.; *caffè*, it.; *kaffee*, al.; *kofe*, rus. Arbusto grande cujo valor reside em seu fruto, que permite produzir, depois de processado, a infusão de café, tônico do sistema nervoso, tônico cardíaco, excitante, universalmente consumida e apreciada. Sua origem é indicada como sendo da África Oriental (Abissínia e outros países), mas o uso da bebida feita com as bagas do cafeeiro, segundo M. Pio Corrêa, se originou na Península XVIII Árabe (Iemen) no século VII de nossa era. Origem do vocábulo: do árabe *Kahwah* e daí *cave*, através do turco. Entrou na Europa no século XVII. No Brasil, na primeira metade do século XVIII. Produzido em vastas áreas tropicais do mundo. Dos mais importantes produtos de base no comércio mundial. Café significa também o estabelecimento onde se bebe café. O primeiro café do mundo, como estabelecimento, segundo *Larousse Gastronomique*, foi aberto em Constantinopla, em 1550 (em 1553 segundo M. Pio Corrêa); em Paris, em 1762. Mas os venezianos foram os primeiros ocidentais a importar o café (1615). Os franceses passam por ser os autores da ideia de sociabilidade e prazer ligada à degustação do café em lugares públicos. Assinala *Larousse Gastronomique* que o mais antigo café de Paris, cuja insígnia sempre existe, rua de l’Ancienne-Comédie, outrora rua des Fossés-Saint-Germain, foi o *Procopé* fundado em 1686 por Francesco Procopio dei Coltelli, conhecido simplesmente por Procopé. Tornou-se o centro mais célebre da vida literária e filosófica parisiense. Do século XVII ao XIX foi frequentado por escritores, actores de teatro, enciclopedistas, revolucionários e românticos. Nele se serviam também xaropes, gelados, biscoitos, produtos de confeitaria, etc. Era um “verdadeiro jornal falado de Paris” tal sua

importância como centro de discussão de notícias e ideias. E. Q. dele fala em *Notas Contemporâneas*, acentuando-lhe o seu prestígio no artigo *Encíclica Poética (...)*” (Dário de Castro, 1994, vol. I, pp. 184, 185).

Fricassé – “Guisado de ave, vitela ou cordeiro, servido com molho branco. A carne é primeiro frita na manteiga, depois cozinhada no próprio molho, com verduras, e finalmente engrossada com farinha, gema de ovos e creme de leite. Guisado de carne ou de peixe partido em pequenos pedaços, com vários temperos, e acrescido de gemas de ovos (Aurélio). *Larousse Gastronomique* explica que *fricassé* é mais especialmente feito com pedaços de aves, vitela e às vezes cordeiro, ao molho branco. Também se faz *fricassé* de peixe. Em *Tesouros da Cozinha Tradicional Portuguesa*, *fricassé* é definido como “guisado, geralmente de aves, cujo molho é ligado com gemas e fortemente temperado com sumo de limão e salsa picada”. Os dicionários da língua francesa e de culinária francesa grafam a palavra no feminino – *la fricassé* – isto é *viande fricassé*. No *Dictionnaire de la Langue Française*, de Emile Littré, várias teorias são apresentadas para explicar a origem do verbo *fricasser*, uma das quais seria fazê-lo derivar de *frigere*, através de *frictare*. O *Diccionario de la lengua Española* registra *fricasé* e *fricassea* (desusado). O *Dizionario Enciclopedico Italiano* registra *fricassea*, um “spezzato di vitello, di agnello o di pollo cotto in casseruola com burro ed erbe aromatiche”. Em Aurélio, *fricassé* e *fricassé*. Em alemão, Frikassee.” (Dário de Castro, 1992, vol. I, p. 424).

Galantina – “Iguaria da culinária francesa e internacional, preparada à base de pedaços magros de aves, de caça, de porco, de vitela ou de coelho, recheada com ovos, especiarias e ingredientes diversos (pistache, trufas, *foie grãs*, língua), segundo *Larousse Gastronomique*. É cozida num caldo feito de substâncias gelatinosas e servida fria (Aurélio), como prato de entrada. Na definição de Helena Sangirardi, em seu livro *Alegria de Cozinhar*, gelatina salgada, feita com pedacinhos de ave, peixe ou carne, com ou sem legumes e ovos. Servida em geral como *hors-l'oeuvre*. O vocábulo francês *galantine* se originaria do latim medieval *galatina*, que levou à forma francesa antiga *galatine*. Dicionários em língua inglesa, espanhola e italiano consignam o vocábulo *galantine*. Segundo *The World Encyclopedia of Food*, *galantine* é prato popular da Polónia e esteve em moda na Inglaterra eduardina (Eduardo VII). E. Q. utiliza a palavra francesa *galantine* bem como a versão aporuguesada *galantina* (registada por Aurélio). O antigo

Dicionário Russo-Francês, da Garnier, Paris, regista *galantir*, traduzido por *galantine*.” (Dário de Castro, 1992, vol.I p. 439)

Jambon aux épinards

Jambon – “Presunto em francês.” (Dário de Castro, 1992, vol. II, p. 5)

Épinards = *espinafres* – “*Spinacia oleracea* L. Planta hortense, da família das quenopodiáceas (etimologicamente, quenopodiáceo: que tem pé espalmado como o do ganso), de folhas verdes, terminadas em ponta, que se comem em geral cozidas. A origem provável dessa planta é a Pérsia, de onde os muçulmanos a teriam levado para a Espanha (M. Pio Corrêa) não antes do século XII. Segundo *Larousse Gastronomique*, não foi conhecido dos Antigos (gregos e romanos). *Espinafre*, segundo António Geraldo da Cunha em *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, vem do árabe-hispânico *spinâh*, o qual por sua vez se origina do persa *ispanâh* (*aspanak*, na versão do *Dizionario Enciclopedico Italiano*). José Pedro Machado não o regista em seu *Vocabulário Português de Origem Árabe*. *Spinacia*, da designação de Lineu, seria uma versão latinizada da palavra com base nas formas em que chegou à Europa trazida pelos árabes; *oleracea* é um adjectivo latino, “relativo a legumes”, *Épinard*, fr.; *spinach*, ing.; *espinaca*, esp.; *spinacio*, *spinace*, it.; *Spinat*, al.; *shpinat*, rus. Em sentido figurado (...): pessoa esguia e magra.” (Dário de Castro, 1992, vol.I, p. 394)

Ostras – “Género de moluscos bivalves, de que há várias espécies comestíveis, algumas muito apreciadas e das quais a mais comum é a *Ostrea edulis* Lineu. Celtas, gregos e romanos (*Larousse Gastronomique*) a conheciam. Habitam em geral águas salobras, salgadas, enseadas marinhas, baías, embocaduras de rios, águas rasas. Dentre os países produtores de ostras estão Inglaterra, Bélgica, Holanda, Itália, Portugal, etc. Hoje as ostras são objecto de um cultivo aprimorado, a ostreicultura, que permite assegurar a preservação da espécie e boas condições de higiene. Há uma espécie conhecida por ostra portuguesa (*Ostrea angulata*, Lamarck). A variedade americana é *Ostrea virginica*. Os ingleses apreciam particularmente os tipos Colchester e Whitstable. Na França, duas qualidades predominam no mercado: a ostra nativa francesa e a chamada japonesa, introduzida com êxito a partir dos anos 70. As melhores pérolas naturais ocorrem em algumas espécies de ostras (perolíferas ou perlíferas) no Oriente, particularmente a *Meleagrina vulgaris*, nativa no Golfo Pérsico. As pérolas ditas cultivadas se desenvolvem em torno de partículas de madrepérola manualmente inseridas na ostra. É nas

águas costeiras do Japão que se desenvolve a maior parte de pérolas cultivadas. (*Encyclopaedia Britannica*). (...) *Ostreon*, gr.; *ostrea* ou *ostreum*, lat.; *huître*, fr.; *oyster*, ing.; *ostra*, esp.; *ostrica*, it.; *Auster*, al.; *ustritsa*, rus.” (Dário de Castro, 1992, vol. II, pp. 200, 201)

Pão – “O mais antigo, mais comum e mais barato alimento humano, feito de massa de farinha de trigo – ou de outros cereais ou raízes – com água, sal e fermento, assado ao forno, sob forma e moldes muito variados. Sem epítetos, pão ordinariamente é o que se faz de farinha de trigo. Também a palavra pode significar simplesmente cereal: semear o pão. (...) Também pão significa alimento em geral, meio de subsistência, o acontecer quotidiano, o salário, a paga, sentido de que se revestem muitas das situações de pão na obra de E. Q. (...). O pão tem certamente, segundo a maioria dos compêndios, vários milénios de história: desde que o homem concebeu a agricultura, isto é, a lavra dos campos segundo as estações e a sementeira e colheita dos cereais ou grãos, trigo particularmente, passando a não depender, para sua subsistência, apenas do alimento extraído directamente das plantas, e da caça e da pesca. Chineses, egípcios e hebreus fizeram o pão não fermentado. Os egípcios passam por terem sido os primeiros a fazer pão fermentado. Os judeus consideravam as matérias fermentadas como impuras, porque o fermento degenera e se corrompe. (...) O pão não fermentado é o pão ázimo, significando azemios, em grego, aquilo que não sofreu dano ou corrupção, puro, inocente, e *azymos* (o pão) sem fermento (de *Zyme*, fermento). Em latim: *azymus*. (...) Os gregos faziam pão (*artos*) de trigo, centeio e aveia. Em latim, *panis*. (...) *Pain*, fr.; *bread*, ing.; *pan*, esp.; *pane*, it.; *Brot*, al.; *khleb*, russ.” (Dário de Castro, 1992, vol. II, pp. 221, 222)

Petits pois (à la Cohen) – “Ervilha, em francês. (...) E: Q. utiliza a forma plural *petits pois*” (Dário de Castro, 1992, vol. II, p. 294)

Poulet aux Champignons

Poulet – “Frango, em francês.” (Dário de Castro, 1992, vol. II, p. 306)

Champignons – “Cogumelo em francês. Planta sem clorofila nem flores, criptógama e parasita, com dezenas de famílias e centenas de espécies espalhadas por todo o globo. Numerosos cogumelos são comestíveis, outros são venenosos. Na França, e em não poucos países, faz parte da alta cozinha rústica e tradicional. *Mushroom*, ing.; *hongo*, esp.; *fungo*, it.; *Pilz*, al.; *grib*, rus. Segundo Aurélio, a palavra cogumelo se originaria, hipoteticamente,

de *cucumellu*, diminutivo de *cucuma*, vaso de cozinha. No *Magnum Lexicon Novissimum Latinum et Lusitanum*, Paris, 1833, *cucumula*, diminutivo de *cucuma*, quer dizer caldeirão, como também choça, cabana, palhoça. Considerando que várias das espécies de cogumelo têm uma cobertura em forma de chapéu, *cucumula* pode ser de facto a origem de cogumelo. (...)” (Dário de Castro, 1992, vol. I, p. 327)

Sobremesa – “Fruta, doce ou outra iguaria leve ou delicada, que se come normalmente ao fim de uma refeição, segundo Aurélio, que dá estes sinónimos: pospasto, postres, ou postre, sobrepasto. Moraes define sobremesa como “Os postres, a fruta, ou doce, etc. que se servem depois dos cozidos, assados, etc., para concluir a comida”. É óbvia a origem de sobremesa: sobre + mesa. *Dessert*, fr.; *dessert*, ing.; *postre*, esp.; *dessest*, it.; *Nachtisch*, *Dessert*, al.; *dessert*, rus. A palavra francesa *dessert*, que penetrou em muitas línguas, é um substantivo formado irregularmente do verbo *desservir*. Definição de Littré de *dessert*: “Le dernier service d’un repas, composé de fromage, de confitures, de fruits et de pâtisserie”. Os romanos conheciam a *bellaria*, plural de *bellus*, e que significava sobremesa: os doces, as frutas de sobremesa (*Magnum Lexicon Novissimum Latinum et Lusitanum*); “frandises, confitures, pâtisseries, tout ce qu’on sert à table au dessert” (*Dictionnaire Latin-Français*, de Quicherat et Daveluy) (Dário de Castro, 1992, vol. II, pp. 363, 364).

Sole Normande– “Linguado, em francês” (Dário de Castro, 1992, vol. II, p. 370).

Sopa – “Caldo com carne, legumes, massas ou outra substância sólida, servido normalmente como o primeiro prato do jantar (Aurélio). O vocábulo terá vindo, através do francês *soupe*, que de sua vez provém do frâncico (língua germânica ocidental dos francos, responsável por grande estrato de elementos germânicos no vocabulários francês) *suppa*. Os romanos conheciam o *jus*, suco de carnes cozidas, molho, caldo. Em português, espanhol e provençal, a mesma palavra *sopa*. *Soup*, ing.; *zuppa*, it.; *Suppe*, al.; *sup*, rus. Diz *Larousse Gastronomique* que, na origem, a sopa era uma fatia de pão sobre a qual se derramava um caldo, vinho, molho ou algum prato líquido. A definição dada em Moraes perfilha esse conceito: “pão embebido em caldo, leite, etc.”. Em Aulete: “caldo gordo ou magro com tiras ou bocadinhos de pão, massas, arroz, legumes ou outras substâncias”. No receituário internacional há muitas variedades de sopa ou do nome sopa, conforme o costume, ou conforme sejam mais

finas, medianamente grossas, ou verdadeiramente espessas ou carregadas: *broth*, *bouillon*, caldo, caldo verde, consommé, potage, cream soup, bisque, sopa de peixe (...). *Larousse Gastronomique* explica que se emprega a palavra *soupe* como quase sinónimo de *potage*. O termo tradicional, que significa prato de antigo costume, conhecido no Idade Média, é *soupe*: “à l’oignon, au fromage, aux fèves, à la citrouille, ai lait d’amandes, aux pois, au chou”. Pelo século XVIII, o termo *potage* substitui *soupe*, considerado trivial, o qual designa, entretanto, prato regional com inúmeras variações, tanto na França como no exterior (Larousse). Em italiano, além de *zuppa*, palavra genérica que define sopa acompanhada de algum tipo de pão (*// Nuovo Dizionario Italiano Garzanti*), há *minestra*, do latim *ministrare*, servir, que em muitos casos é sinónimo de *zuppa* (*Enciclopedia della Cucina*), preparada à base de verduras, pasta e outros ingredientes de carne ou de peixe. Serve-se no início do jantar mas pode ser, conforme a preparação, o prato principal ou até o prato único.” (Dário de Castro, 1992, vol. II, pp. 370, 371)

3.2.1.2. Enologia

Absinto – “Bebida extremamente forte, com teor alcoólico de quase 70°, de coloração verde claro, obtida da infusão de uma erva, o absinto, em aguardente. A classificação botânica da planta dada por Lineu é *Artemisia absinthium*. A família *Artemisia* compreende plantas medicinais amargas, com propriedades febrífugas, antissépticas, diuréticas, emenagógicas e vermífugas ou anti-helmínticas. Para atenuar o amargo da erva, na preparação da bebida, juntavam-se-lhe anis e outras ervas aromáticas doces. Um médico francês, o Dr. Ordinaire, fugido à Revolução Francesa, em 1793, teria sido na Suíça o autor da fórmula do absinto como bebida, tendo-a vendido a H. L. Pernod. Em 1797, a marca Pernod começou a ser comercializada na França. É uma bebida entorpecente de consequências graves para o sistema nervoso. Foi muito popular em fins do século XIX, sobretudo entre os poetas, que a chamavam de “musa verde”. Em 1915 foi posta fora da lei na França, depois também em outros países. Não são poucos os quadros de pintores franceses que mostram operários e burgueses a beberem absinto em tabernas. Por exemplo, o Absinto (1876), de Edgar Degas. A marca Pernod continuou mas aplicando-se a uma bebida à base de anis e outras plantas aromatizadas, a 40°, sem absinto, de uso corrente na França e no mundo. A erva absinto era conhecida de gregos (*apsinthion*, referida em Hipócrates) e romanos (*absinthius*, a losna, erva amarga. Plínio refere-

se ao vinho temperado com absinto, a *absinthites*. Na obra de E. Q., em quase todas as sete referências ao absinto transparece ou se reflecte o carácter maléfico ou *satânico* da bebida.” (Dário de Castro, 1994: 16)

Bucelas – “Juntamente com o *Colares* e o *Carcavelos*, um dos três vinhos provenientes dos arredores de Lisboa. A região vinícola de Bucelas, demarcada em 1911, fica situada no Concelho de Loures, no vale do rio Trancão, a 25 km, de Lisboa, ocupando uma área de menos de 200 hectares. Julga-se que a cultura do vinho na região remonta à época romana na história de Portugal. Shakespeare introduziu um elemento polémico a propósito de Bucelas ao fazer referência, em *Henry VI*, a “um copo de Charneco”. Os comentadores têm divergido sobre a interpretação desta referência: ao vinho de Bucelas, por causa da existência no Concelho de lugar chamado Charneca, ou a Setúbal. A demarcação da região de Bucelas compreende, segundo *O Livro dos Vinhos*, as povoações de Charneca, Vila de Rei, Bucelas, Bemposta, Catadouro, Vila Nova, Santo Aleixo, Freixial, Fanhões e Pintéus. O Vinho de Bucelas é branco, a partir da casta Arinto (75%) e Esgana Cão e outras de menos presença (Fernão Pires, Galego-Dourado e Moscatel de Setúbal). Há quem admita, segundo se diz em *O Livro dos Vinhos*, que a cata Riesling do Reno, é a *Arinto* de Bucelas levada por cruzados teutónicos que passaram por Portugal. Atente-se para o facto de que no *Reno* existe uma cepa chamada *Portugueser*. E também para o terem os ingleses chamado o vinho de Bucelas de *Lisbon Hock*, sendo Hock a maneira coloquial inglesa de denominar o vinho do Reno. O vinho Bucelas figura apenas em *Os Maias* nas três citações que se seguem, em contexto favorável. Nos últimos tempos de E. Q. , o grande vinicultor de Bucelas era Camilo Alves. Fernando Pessoa foi muito apreciador do vinho de Bucelas.” (Dário de Castro, 1994: 65)

Champanhe – “A região vinícola de Champanhe, na qual se colhem as uvas para a produção de vinho com que se fabrica o champanhe, notável vinho espumante que se conhece há mais de trezentos anos, está situada a leste de Paris e abrange parte dos seguintes Departamentos: Marne (80%), Aube (15%), e Seine-et-Marne, Haute-Marne e Aisne, os 5% restantes. Enquanto os vinhos da região eram conhecidos desde os tempos da ocupação romana, no primeiro século da era cristã, o vinho espumante (*mousseux*, em francês) da região data de meados do século XVII. Foi conhecido antes dos Ingleses do que dos Franceses, que exportavam o vinho *in natura* para consumo nas tabernas inglesas onde fermentava

naturalmente sob o efeito da calefação e pela acção maloláctica (que está presente também na preparação do *vinho verde*, em Portugal), produzindo-se assim o champanhe. (...) É enorme a presença na obra de E. Q. de referências a champagne e champanhe (...). Depois de vinho, champanhe é a bebida mais referida na obra de E.Q.” (Dário de Castro, 1994: 95, 96).

Chartreuses – “Licor que começou a ser fabricado no princípio do século XVIII no convento da *Grande Chartreuse* (Cartuxa), fundado por São Bruno, no século XI, em Voiron, perto de Grenoble, na França. Em 1795, os monges cartuxos foram expulsos do seu convento para a ele retornarem em 1816 mas se viram obrigados de novo a abandoná-lo, em 1905, para regressarem, pela segunda vez, em 1941. No princípio do século XX (separação da Igreja e do Estado, na França) os bens dos cartuxos, entre eles a sua marca comercial, foram vendidos e várias firmas, atraídas pela possibilidade de atrair lucros fáceis, se dedicaram a fabricar uma chartreuse que pouco se parecia com o licor original pois, segundo *Vinos y Licores*, os monges tinham ciosamente guardando o segredo de sua receita. Os cartuxos haviam, enquanto isso, fundado uma destilaria em Tarregone, na Região Catalã, onde o licor passou a ser fabricado. É feito com aguardente de vinho e extractos de numerosas ervas e plantas aromáticas – melissa, hissopo, angélica, canela, mascis (de noz moscada), açafraão, e diversas outras – que lhe dão sabor característico. Há um licor verde, que é mais forte, a 55°, e o amarelo, menos alcoólico e mais doce, a 40°.” Figura em quatro referências na obra *Os Maias* de Eça de Queirós. (Dário de Castro, 1994: 132, 133)

Colares – “Vinho originário da região do mesmo nome, situada entre o Concelho de Sintra e o oceano, na parte que fica perto do mar, circunscrevendo-se à área da freguesia de Colares e às terras de areia solta das freguesias de S. Martinho e de S. João das Lamas. Goza do nobre estatuto de Região Demarcada desde 1908. É batida pelos ventos marítimos e se entendes a partir do Norte de Cascais até um pouco ao Norte de Magoito. As vinhas são protegidas por paliçadas de canas secas, o que lhes dá um aspecto muito característico. Os tintos têm graduação alcoólica entre 10,5° e 11°, de cor rubi, são ásperos e adstringentes e com o envelhecimento desenvolvem um excelente aroma e amaciam. O branco é citrino e mais alcoólico, entre os 11° e 12°. (...) é o vinho de mesa português mais referido na obra de E. Q.” (Dário de Castro, 1994: 137)

Conhaque – “Aguardente de vinho elaborada em torno de Cognac, pequena cidade (32.000 habitantes) medieval, situada na margem sul do rio Charente, na região sudoeste da França. Pertenceu outrora a Ricardo Coração de Leão, Rei da Inglaterra. Sua fama se deve à destilação do vinho para feitura da aguardente tradicionalmente chamada Cognac, praticada há mais de 400 anos. A área era produtora regular de vinhos os quais, quando passaram a ser superados pelos da vizinha região de Bordéus, perderam sua predominância e constrangeram os viticultores a destilar a maioria dos vinhos de sua produção. *Larousse Gastronomique* diz que a história atribui a invenção do conhaque a um certo cavaleiro da Croux-Marrons que teria tido pela primeira vez a ideia de esquentar seu vinho para “captar-lhe a alma”. A região de Cognac é dividida em seis zonas: Grande Champagne, Petite Champagne, Borderies, Fins Bois, Bons Bois et Bois Ordinaires. A destilação do conhaque é dupla e se faz pelo recurso ao *alambic charentais*. São necessários nove litros de vinho branco para produzir um litro de aguardente clara, rude e pouco agradável ao gosto, aos 70 graus. A maturação e o envelhecimento se fazem em tonéis de carvalho, sendo preciso longo período para que a graduação baixe aos 40 graus que convém ao consumo comum. Também se reduz artificialmente o alto teor alcoólico através da adição de água destilada. O conhaque chamado Três Estrelas representa aproximadamente 65% das vendas. A menção V.S.O.P. corresponde à definição *Very Superior Old Pale*. X.O. é o tipo de conhaque mais velho que em geral mais comumente se encontra no mercado. Tem em geral vinte anos de envelhecimento no tonel. Segundo a legislação francesa, o V.S.O.P. não pode ser exportado antes de quatro anos de envelhecimento. O conhaque é mencionado pelo menos 87 vezes ao longo da obra de Eça de Queirós [sendo que na obra *Os Maias* existem 32 referências a esta bebida] superada a referência, em quantidade de citações, apenas por *vinho* e por *champanhe*.” (Dário de Castro, 1994: 145, 146)

Licor – “Na definição de Francisco Esteves Gonçalves in *Dicionário do Vinho*, é a “bebida que tem por base a aguardente ou o álcool. Toma geralmente o nome dos frutos cuja essência lhe é adicionada e lhe dará o aroma e o sabor. Há licores que derivam de receitas exclusivas dos seus inventores, compostos com ervas aromáticas e destilados de frutos diversos”. Os licores em geral têm forte teor alcoólico, entre 24° e 40°, e são servidos em pequenos copos ou cálices, depois das refeições. Há licores industrializados, de marcas tradicionais, como há licores caseiros de fabricação doméstica, cujas receitas estão em livros sobre bebidas ou sobre gastronomia. Em geral são feitos à base de álcool próprio para essa finalidade, que se compra

no mercado de bebidas alcoólicas, xarope, açúcar e o ingrediente que lhe dá gosto – essência de frutas, ervas, flores, sementes e outras matérias orgânicas. Entre as flores, frutas, especiarias, plantas das quais se extrai essência para a produção de licores, podem citar-se: lavanda, rosa, laranja, tangerina, cacau, café, chocolate, zimbro, baunilha, angélica, limão, tomilho, canela, camomila, gengibre, hortelã, cuminho, funcho, genipapo (Brasil), ginga, etc. As receitas de licores industrializados são secretas, sabendo-se a base principal de sua constituição mas a fórmula, sobretudo quanto aos aromatizantes, é conhecida só do produtor. Por exemplo, o *Drambuie*, fabricado desde 1745, é um licor de *whisky*, mel, açúcar e aromas, a 40°. *Drambuie* deriva da frase gaélica *Na Dram Buidheach*, que significa “A bebida que satisfaz”. Helena Sangirardi, *in Nova Alegria de Cozinhar*, dá receitas de dezassete tipos de licores, de abacaxi a tangerina.” (Dário de Castro, 1994: 209, 210). Em *Os Maias* há apenas uma referência a esta bebida, aquando do jantar no Hotel Central.

Sauterne – “O Sauternes é um vinho branco, doce, de Bordéus. Como o *Trockenbeerenauslese* alemão, ou o *Tokay* húngaro, é feito de uvas tardiamente colhidas, atacadas da *botrytis cinerea* ou *pourriture noble*. A refiã, o Sauternais, em que se produz o Sauternes, fica na margem esquerda do Garona, ao sul de Bordéus, e compreende cinco *communes*. Sauternes é o *château-d’Yquem*, o único vinho branco da Gironda (Departamento em que se encontra *Bordéus*) que está colocado na classificação de 1855 como *premier cru supérieur*. O Sauternes é considerado regularmente um vinho de sobremesa mas também recomendado para certos peixes, *foie gras* e *Roquefort*.” (Dário de Castro, 1994: 259, 260) Em *Os Maias*, o contexto é do reconhecimento de um vinho de alta qualidade.

Stº Émilion – “Vinho tinto do Concelho de Saint-Émilion, do Departamento da Gironda, na grande região vinícola de *Bordéus*. Saint-Émilion dá testemunho da longa história dos vinhos dessa área, um dos quais o *Château Ausone*, que leva o nome do poeta romano. Há mais ou menos mil *crus* em terras a menos de 10 km de Saint-Émilion que podem reivindicar a appelação controlada. Para tão pequena área, a produção é grande, alcançando 305.000 hectolitros (3,4 milhões de caixas), segundo *L’Encyclopédie Mondiale du Vin*. O vinho Saint-Émilion está oficialmente classificado, entre 1958 e 1985, em três categorias: *premiers grands crus classés* (A), *premiers grands crus classés* (B) e *grands crus classés*, que compreendem 80 marcas de vinho. As principais cepas desse tinto, de elegância e finura, são *Cabernet-Sauvignon*, *Cabernet*

franc, Merlot, Malbec.” (Dário de Castro, 1994: 261). Em *Os Maias* existem quatro referências a esta bebida, mas genéricas, sem alusão a marcas.

Vermute – “Do alemão *Wermut, absinto*. Designa um aperitivo, talvez o mais antigo dentre os modernos aperitivos, criado, segundo várias fontes, por Carpano, em Turim, no fim do século XVIII. Sua receita básica é vinho, xarope de açúcar mistela (bebida que se obtém com a mistura de álcool com mostro de uva não fermentado), álcool e um sortimento de ervas aromatizantes. O vinho, em geral branco, não é de qualidade superior pois as misturas e as transformações por que passa a bebida não o requerem. (...) Dentre as ervas aromáticas e plantas diversas que dão o gosto ao vermute, podem estar hissopo, coriandro, zimbro, cravo da Índia, camomila, cascas de laranja, pétalas de rosa, etc. A escolha e a dosagem da mistura das ervas é segredo do fabricante. (...) O teor médio alcoólico do vermute se situa entre 15° e 18°. A bebida figura pelo menos seis vezes em grandes obras de ficção de E. Q., com as grafias de vermouth e vermute.” (Dário de Castro, 1994: 267)

Vinho do Porto – “Vinho locoroso feito na Região Demarcada do Douro. “A Região Demarcada do Douro é um dos centros vitícolas mais importantes e característicos do mundo, sendo uma das suas mais antigas regiões demarcadas. Os vestígios da cultura da vinha na região remontam aos tempos pré-históricos. Ao longo do tempo surgem diversas referências a essa cultura. Na época da ocupação romana, a vinha estava em grande expansão. No século VII o código visigótico mencionava também a vinha. No século XI os forais de S. João da Pesqueira e no século XII os forais de Freixo de Espada à Cinta impunham como tributo o pagamento do vinho. Pode-se dizer que o vinho foi um produto de mais valia na economia portuguesa desde o princípio da nacionalidade. Sabe-se que desde o século XIII se exportava vinho para a França, mas o grande comércio verificou-se no século XV, com o incremento das exportações para Ruão, Bruges e Honfleur. (...) A primeira referência escrita à denominação “Vinho do Porto”, aplicada o vinho do Douro exportado, surge no fim do século XVII. Em 1703 celebra-se o tratado de Methuen com a Inglaterra, sendo dado um tratamento preferencial ao Vinho do Porto em detrimento dos vinhos franceses. (...) O Vinho do Porto caracteriza-se pelo seu teor alcoólico e pela sua versatilidade, tanto em termos de cor como de doçura, existindo assim várias designações especiais que o identificam. O envelhecimento e a evolução em casco ou em garrafa originam tipos de diferentes de Vinho do Porto, adequado às mais diversas ocasiões. O

seu modo de elaboração fixa-lhe os aromas finos e os sabores requintados de que é portador. “O Vinho do Porto, obra de arte concebida pela natureza e modelada pelo homem, nasce nas encostas do Douro e desce ao longo do rio, embala-se na ambição de percorrer o Mundo. Cômico do seu valor, nobre de nascimento, enriquecido em Gaia, que o educa, estende os braços desprendidamente; pede, com lealdade, acolhimento, ele que, generoso desde o berço, leva consigo o prazer, a evocação, o encantamento.” (Dário de Castro, 1994: 388-390)

3.3. OS HÁBITOS ALIMENTARES ROMANOS E A GASTRONOMIA DE *OS MAIAS*.

Ao longo da História, o Homem conferiu ao gosto grande atenção e lugar de relevo. Pode afirmar-se que grande parte da existência humana se desenvolve à volta da mesa, sendo esse espaço muito relevante em termos de socialização.

Na verdade, “o homem não é só o que come, mas também a maneira como come” (Castro, s/d: 9).

Assim acontecia já entre os romanos.

Actualmente, temos uma visão mais real da alimentação romana da época imperial devido às fontes literárias e arqueológicas, como é o caso dos textos de autores, de mosaicos, de frescos e pinturas, dos sarcófagos e da cerâmica. Através de todas estas fontes, é sabido que os romanos conheciam a maioria dos alimentos que hoje consumimos; todavia, davam-lhes um emprego bem diferente.

Uma primeira imagem que nos ocorre sobre a alimentação romana é a do jantar de Trimalquião, descrito no *Satiricon*, de Petrónio. Por essa via, instalou-se a imagem de que “a alimentação, no tempo dos romanos, é repulsiva, planturosa e desmedida” (Centeno, 1997: 174), revelada no “vomitar para comer e comer para vomitar” (*ibidem*).

No entanto, esta ideia não corresponde à realidade.

A maioria da população romana consumia papas de cereais (*puls*), meramente cozidas em água e sal, ou leite e, porventura, melhoradas com favas, lentilhas ou hortaliças. Eram a base da alimentação deste povo, que se caracterizava pela sobriedade alimentar.

Era através da *frumentationes* (distribuição mensal) que a população das classes mais baixas tinha acesso, com preços controlados, aos cereais, sendo que “a distribuição de outros

alimentos, como o vinho, o azeite, o sal, ou mesmo de carne” (Centeno, 1997: 175), que não eram consumidos habitualmente, garantia a sustentabilidade da população menos abastada.

Tal como hoje, entre os clássicos o cereal era um elemento de elevada importância, na alimentação.

Neste sentido, o pão era muito variado e existia, essencialmente, com três qualidades distintas: o *panis mundus*, que era o pão de primeira; o *panis secundarius*, feito com uma farinha mais grossa e o *panis sordidus*, era um pão mais escuro, dito também *plebeius* ou *rusticus*, porque era aquele a que os mais pobres tinham acesso (Centeno, 1997: 177).

Para além dos derivados de cereais, a alimentação dos primitivos romanos podia incluir: *holera* (legumes) – *brassica* (couve), *fabae* (favas), *lentes* (lentilhas) e *cicer* (gão-de-bico); peixe salgado ou seco; e os frutos que a terra dava – peras, nozes, azeitonas, maçãs e figos (Centeno, 1997: 176).

De um modo geral, no que diz respeito à carne, aproveitavam-se os animais usados em sacrifícios, embora a carne mais consumida fosse a de ovinos e caprinos, de onde provinha o leite, e a de porco, fresca e de salga (Castro, s/d: 19).

Quanto à confecção dos alimentos, em geral, pode afirmar-se que eram preparados de forma bastante diferente da que habitualmente vemos hoje em dia. Era frequente os sabores salgados associarem-se aos doces:

Os condimentos usavam-se em quantidades abundantes, com a constante aplicação do garum. Este molho, que desconhecemos, na culinária contemporânea, resultava da maceração pelo sol dos intestinos de peixes, principalmente do atum e cavala.

(Centeno, 1997: 178).

Mas desde os tempos da República (509 a.C.), e até meados do século II a.C., que “os romanos, em parte devido à expansão, tomaram um contacto progressivo com outros povos da península itálica” (*ibidem*). Quer através do contacto com os Gregos, quer com os Cartagineses, os romanos receberam novas influências ao nível da alimentação e, como tal, novas espécies e novos gostos formam, para eles, uma nova cultura culinária.

Na época imperial (27 a.C.), Roma atingiu o apogeu na arte da culinária (Castro, s/d: 20).

As principais refeições dos romanos eram quatro: o *ientaculum*, o *prandium*, a *cena*, a *merenda* e a *uesperna*.

O *ientaculum*, uma espécie de pequeno-almoço, era a primeira refeição do dia, logo pela manhã. Nesta refeição, os romanos podiam comer pão, queijo, ovos, leite e pão embebido em vinho aquecido ou regado com azeite, e depois esfregado com sal e alho (Centeno, 1997: 176). Saliente-se, contudo, que, para os menos abastados, esta refeição pouco mais tinha do que pão, queijo e um pouco de vinho (Castro, s/d: 45).

Já perto do meio-dia, tinha lugar o *prandium* (Castro, s/d: 45), uma refeição leve e tomada, normalmente, em pé (*sine mensa*). Aqui, os romanos comiam “carnes frias, restos do dia anterior, queijo, fruta” e bebiam *mulsum*, que era um vinho misturado com água e mel (Centeno, 1997: 177).

A *cena*, por sua vez, acontecia depois da *meridiatio* (breve sesta) e da ida às *termae* (termas), e era a principal refeição do dia, que, em alguns casos se prolongava até ao anoitecer. Esta refeição era constituída por três partes principais: a *gustatio*; a *cena* que era organizada pela *prima cena*, *secunda cena* e *tertia cena* e, por último, a *secundae mensae*.

Na *gustatio*, comiam-se essencialmente saladas, cogumelos, ostras, couve ou alface (*lactuca*) ou ovos. Isto era acompanhado por *mulsum*, pois dizia-se que abria o apetite, facilitava a digestão e prolongava a vida (*ibidem*).

Seguia-se a *cena* e os seus três serviços diferentes, onde cada um dos pratos tinha o nome de *ferculum*.

Na *mensa* dos romanos, preparada para os grandes banquetes, incluía-se *porcellus* (porco ou leitão), *aper* (javali), borrego, *lepus* (lebre), *cuniculus* (coelho), galinha, tordo, faisão, ganso, pato, pombo, pavão, avestruz, urso ou camelo. Estes últimos, no entanto, com menos frequência. Na *cena*, comiam-se, ainda, legumes e cogumelos, cozidos em mel, moluscos e mariscos, enchidos, flamingo e rouxinol.

E bebia-se vinho guardado em ânforas (Figura nº 10).

Tal como acontece nos dias de hoje, desde sempre, as refeições são acompanhadas por bebidas. Os romanos faziam do uinum a sua bebida de excelência. Todavia, e uma vez que na antiguidade o processo de vinificação era deficiente, os romanos bebiam o uinum misturado com água do mar ou morna. Os melhores vinhos eram os que estavam guardados em ânforas, pelo menos durante dez anos.

(Centeno, 1997: 179).



Figura nº 10 – Ânfora Romana.

Para além desta bebida preferencial dos romanos havia ainda (*ibidem*) a *ceruisa* (cerveja), o *camum* (bebida fermentada de cevada), o *hydromeli* (água e mel fermentados), *cydoneum* (sumo feito com marmelo), o *zythum* (espécie de cerveja feita com cevada e trigo) e a *posca* (bebida refrescante de água e vinagre).

Por último, na *secundae mensae*, a sobremesa, comiam-se doces – mel (de abelhas) e vinho doce – e frutos secos – *uuae passae*, amêndoas, castanhas, avelãs e tâmaras (*ibidem*).

Inicialmente a *cena* decorria no *atrium* (Figura nº11).



Figura nº 11 – *Atrium*.

Depois, por imitação grega, nasceu o *triclinium* (Figura nº12), para esse fim.

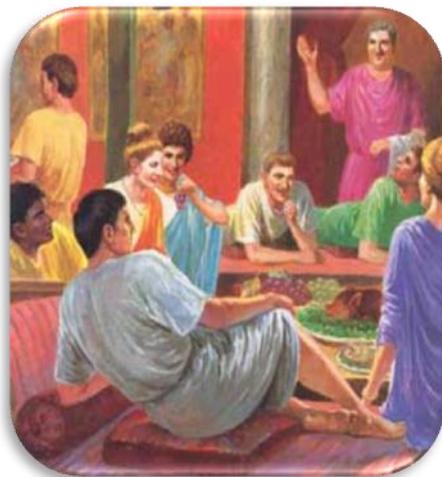


Figura nº 12 – *Triclinium*.

Com a mudança de espaços, também mudaram os hábitos. Sabe-se que, primeiro, os romanos comiam sentados, mas depois generalizou-se o costume de comer deitado, num *lectus*, com o cotovelo esquerdo apoiado numa almofada (*puluinar*).

No *triclinium* existiam três *lecti*, que eram “designados (da direita para a esquerda da *mensa... lectus summus, medius e imus*” (Centeno, 1997: 181).

Já mais tarde, na época imperial (Figura nº 13), o *stibadium* ou *sigma* (leito único semicircular, com seis, sete ou oito lugares) substituiu os *triclinia*.



Figura nº 13 *Stibadium* ou *Sigma*.

O número ideal de *conviviae* era, assim, de três, como as Graças, e no máximo de nove, como as Musas (Castro, s/d: 44), estando “toda a *cena...* subordinada ao número perfeito três”

– “os *conuiuiae* são três, ou múltiplos de três, a *cena* tem três partes, a segunda das quais, em geral, com três serviços” (Centeno, 1997: 183).

Para além das refeições já apresentadas, existiam também a *merenda*, entre o *prandium* e a *cena*. Este pequeno lanche acontecia quando a *cena* era mais tarde, ou quando era necessário, aos trabalhadores do campo, aproveitarem ao máximo a luz do dia (Centeno, 1997: 177).

A última refeição era a *uesperna*, que correspondia à nossa ceia. Era uma refeição ligeira que os romanos tomavam antes de se deitarem, mas que, com o prolongamento da *cena*, acabou por cair em desuso.

Os grandes banquetes tornaram-se símbolo de magnificência dos romanos, e cada anfitrião queria, com todo um conjunto de pratos exóticos, ricamente decorados, apresentados em serviços de material valioso, suscitar a admiração dos convidados.

Alguns outros aspectos da mesa, que reconhecemos na contemporaneidade, surgem já por volta do século I, para os romanos (Centeno, 1997: 181). Só a partir desta data se começou a usar *mantele* (toalha) e *mappae* (guardanapos).

A louça, por sua vez, era muito simples mas, à medida que o luxo da mesa conquistava o gosto dos romanos, tornou-se imprescindível, em cada lar, haver uma baixela de ouro, prata ou outro material valioso e trabalhado (Castro, s/d: 48).

Enfim, apesar de todo este esoterismo, fausto e excesso, havia romanos (a grande maioria, por sinal) que não tinham acesso a esta alimentação planturosa. Se bem que esta falta de frugalidade só acontecesse em determinados banquetes, e não fosse a regra.

Já Cícero dizia, no *De Senectute* (Cicéron, 1969: 11):

Tantum cibi et potionis adhibendum ut reficiantur uires, non opprimantur. Nec uero corpori solum subueniendum est, sed menti atque animo multo magis.

Como tivemos oportunidade de constatar, a confecção dos alimentos, na antiguidade, mostra algumas diferenças relativamente à culinária que Eça conhecia e à que actualmente conhecemos.

É através de Apício, autor da antiguidade clássica e de elevada importância neste âmbito, que temos conhecimento de grande parte das receitas e do modo de confecção dos alimentos do seu tempo. Neste sentido, e de modo a tornar visível algumas semelhanças e/ou diferenças entre a gastronomia romana e a culinária do século XIX, apresento a seguir uma pequena selecção de receitas apresentadas por Eça de Queirós, n' *Os Maias*, e por Apício, em *De re coquinaria*.

3.4. PARALELISMO GASTRONÓMICO: AS RECEITAS DE EÇA E AS RECEITAS DE APÍCIO

Pretendemos, com os alunos, relevar as semelhanças e/ou as diferenças com os tempos clássicos, no modo de confeccionar os alimentos no tempo de Eça, deixando registo disso no presente relatório.

Para isso, foram escolhidos três pratos apresentados em *Os Maias*.

Socorremo-nos de receitas comuns (Modesto, 1995) e de três pratos clássicos, cujas receitas chegaram até nós através de Apício.

Consideraremos *Jambon aux Épinards*, que surge no jantar dos Gouvarinho, e *PERNA*, uma receita de Apício; *Poulet aux Champignons*, que surge no jantar do Hotel Central, e *IV PVLLO*, de Apício; e *Fricassé de Ave*, servido no jantar em Santa Olávia, e o molho para aves cozidas, de Apício.

Jambon aux Épinards

O conde interveio, afável e risonho:

- O nosso Eça quer dizer simplesmente um paradoxo. E tem razão, tem realmente razão, porque os faz brilhantes...

Estava-se servindo 'aux épinards'. Durante um momento falou-se de paradoxos...

(Queirós, 2004: 393)

RECEITA DE JAMBON AUX ÉPINARDS

1 presunto pequeno; salva; salsa; estragão; 1 garrafa de vinho branco; 1 molho de espinafres; 2

colheres de sopa de manteiga

(Para 8 pessoas)

Lava-se o presunto muito bem e introduz-se num tacho. Junta-se água fria até metade da altura do presunto, algumas folhas de salva, um ramos de salsa e um pé de estragão. Leva-se a cozer durante duas horas com o lume brando. Depois, rega-se com o vinho e continua a cozer até estar bem macio.

Escorre-se o presunto, retira-se-lhe o courato e alguma gordura.

Lavam-se os espinafres, cozem-se em água e escorrem-se bem.

Aquece-se a manteiga numa frigideira, introduzem-se os espinafres e salteiam-se.

Regam-se com um pouco do líquido da cozedura do presunto.

O presunto serve-se cortado em fatias que se contornam com os espinafres.

Ferve-se o restante líquido da cozedura para reduzir, desengordura-se e serve-se numa molheira

(Modesto, 1995: 70)

PERNA

Pernam, ubi eam cum caricis plurimis elixaueris et tribus lauri foliis, detracta cute tessellatim incidis et melle complebis. Deinde farinam oleo subactam contexes et ei corium reddis et, cum farina cocta fuerit, eximas furno ut est, et inferes¹.

(Apicius, 1987, livro VI, p. 80)

PERNAE COCTVRAM: ex aqua cum caricis cocta simpliciter, ut solet, inlata cum buccellis, caroeno uel condito. Melius si cum musteis²

(Apicius, 1987, livro VII, p. 80)

¹ Depois de cozinhar o presunto com água, três figos secos e folhas de louro, retire as cascas e faça cortes, no presunto, em forma de quadrados e polvilhe-os com farinha e óleo, fazendo-os parecer ter uma pele. Quando a massa estiver cozida, retire do forno e sirva (tradução feita a partir de Apicius, 1987).

² Simplesmente cozido com figos secos, como de costume, e sirva com pedaços de pão, vinho com especiarias ou enrolado em pequenos pedaços de pão (tradução feita a partir de Apicius, 1987)..

Poulet aux Champignons

Ega, porém, incorrigível nesse dia, soltou outra enormidade:

- Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é a invasão espanhola.

(...) 'Poulet aux Champignons' – murmurou o criado, apresentando-lhe a travessa (...).

- Menino, nada regenera uma nação como uma medonha tarefa... Oh! Deus de Ourique, manda-nos o castelhano! E você, Cohen, passe-me o St. Émilion.

(Queirós, 2004: 167,168)

RECEITA DE POULET AUX CHAMPIGNONS

1 frango; 3 colheres de sopa de manteiga; 250gr de cogumelos (champignons de Paris);

sal e pimenta; 1dl de caldo de frango;

3 colheres de sopa de vinho Madeira; ½ dl. de natas

(para 4 pessoas)

Corta-se o frango em bocados e alouram-se na manteiga bem quente. Juntam-se os cogumelos cortados em fatias e previamente salteados numa colher de manteiga. Tempera-se com sal e pimenta. Tapa-se, reduz-se o calor e deixa-se cozer até o frango estar macio.

Junta-se o caldo de frango e o vinho Madeira. Deixa-se ferver. Finalmente juntam-se as natas que se deixam aquecer muito bem.

Dispõem-se os cogumelos no centro do prato e contornam-se com os bocados de frango. Rega-se tudo com o molho e polvilha-se com salsa picada.

(Modesto, 1995: 72)

IN PVLLLO

PVLLVM PARTICVM: Pullum aperies a nauí et in quadrato ornas. Teres piper, ligusticum, carei modicum, suffunde liquamen, uino temperas. Componis in cumana pullum et condituram super pullum facies. Laser uinum in tepida dissoluis, et in pullum mittis simul, et coques. Piper aspersum inferes³.

(Apicius, 1987, livro VI, p. 67)

³ Frango partido: abra o frango pelo rabo e parta-o em quadrados. Tempere-o com pimenta, um pouco de alcaravia, cominhos, regue-o com *Garum* e com vinho. Coloque o frango numa panela e deite o molho sobre ele. Dissolva o *laser* em água morna. Coloque o frango e o molho numa forma e leve ao forno. Polvilhe com pimenta e sirva (tradução feita a partir de Apicius, 1987).

Fricassé de Ave

– Vilaça, Vilaça – advertiu o abade, de garfo no ar e um sorriso de santa malícia – não se deve falar em latim aqui ao nosso nobre amigo... Não admite, acha que é antigo... Ele, antigo é...

– Ora sirva-se desse fricassé, ande, abade – disse Afonso – que eu sei que é o seu fraco, e deixe lá o latim...

O abade obedeceu com deleite; e escolhendo no molho rico os bons pedaços de ave, ia murmurando:

– Deve-se começar pelo latinzinho...

(Queirós, 2004: 63)

RECEITA DE FRICASSÉ DE AVE

*1 frango (1.300 kg); 50 g de toucinho gordo; 1 cebola;
1 colher de sopa de manteiga; 50g de presunto; 1 ramo de salsa;
Sal e pimenta; 2,5 dl de caldo de aves (galinha); 2 gemas de ovos;
1 limão; 1 colher de salsa picada finamente
(para 4 pessoas)*

Depois do frango depenado, bem lavado e de se lhe terem retirado as vísceras, lava-se impecavelmente e parte-se em bocados.

Corta-se o toucinho em bocadinhos e leva-se a derreter numa caçarola. Junta-se a cebola em rodelas, a manteiga, o presunto em bocadinhos e um ramo de salsa atado. Tempera-se com sal e pimenta e leva-se tudo ao lume brando para refogar sem deixar queimar. Deita-se o caldo sobre o refogado e introduz-se o frango que se deixa cozer suavemente e tapado.

Estando o frango cozido, retiram-se a cebola (que não se desfêz) e a salsa. À parte desfazem-se as gemas com o sumo de limão e um pouco do caldo em que o frango cozeu. Junta-se ainda a salsa picada. Adiciona-se este preparado ao frango e leva-se tudo a lume extremamente brando para o molho espessar sem que as gemas fervam,

(Modesto, 1995: 78)

IN GRVE VEL ANATE, PERDICE, TVRTURE, PALVMBO, COLVMBO ET DIVERSIS AVIBUS

Gruem uel anatem lauas, ornas et includis in olla. Adicies aquam, salem, anetum, dimidia coctura decoques, dum obduretur, leuas et iterum in caccabum mittis cum oleo et liquamine, cum fasciculo origani et coriandri. Prope cocturam defritum modice mittis ut coloret. Teres piper, ligusticum, cuminum, coriandrum, laseris radicem, rutam, carenum, mel, suffundis ius de suo sibi, aceto temperas, in caccabo reexinanes ut calefiat, amulo obligabis. Imponis in lance et ius perfundis⁴

(Apicius, 1987, livro VI, p. 61)

Como se pode verificar, estas receitas, apesar de não diferirem muito nos condimentos e nas matérias-primas, são bastantes distintas no modo de confecção. A cozinha apiciana recusa o cru, pelo seu carácter indigesto, e dá preferência aos cozidos e assados. O cozido demarca o económico uma vez que é mais rápido, e ganha-se a água da cozedura. A acção conjunta da água e do fogo retiram e conferem propriedades aos alimentos. O assado é perdulário porque o alimento vai perdendo a sua própria gordura (Castro, s/d: 59).

Em regra, Apício aconselha primeiro a cozedura e depois o assado. Estamos “perante um estágio em que o homem estabelece os primeiros contactos culinários com diversas espécies vegetais e animais ainda não cultivadas expressamente para a alimentação, para as quais uma simples cozedura não garante uma preparação final tenra” (Castro, s/d: 59). À excepção da carne de porco e de galinha, as restantes carnes não estão apuradas, para uma fácil preparação e digestão. Por causa disso, os romanos preferiam os animais mais jovens, cujas carnes eram mais tenras.

Assim, combinar o cozido com a assado tinha origem na necessidade. Tal acontece até ao momento em que as descobertas na área da culinária permitem outros processos, como os da fermentação, maceração, ou até os próprios cozidos e assados, mas com diferentes temperaturas. Esta “multiplicidade de técnicas inaugura, pela riqueza da confecção, uma época em que a gastronomia romana assume foros de arte” (Castro, s/d: 60).

Na cozinha contemporânea de Eça, já não se recorre ao cozido e ao assado, em simultâneo. Como vimos, as refeições, ou são cozidas, ou são assadas. Todavia, há também que

⁴ Molho para o pato, a perdiz, a rola, o pombo e diversas aves cozidas: lave e raspe a ave e coloque-a numa caçarola. Adicione água, sal e endro (funcho) e cozinhe lentamente até a ave endurecer. Depois retire-o da caçarola e coloque-o noutra panela com óleo, *garum*, orégãos e coentros. Antes de a cozedura ficar concluída, esfregue-o para colorir. Tempere com pimenta, cominhos, coentros, raiz de *laser*, mel e adicione a água da cozedura com vinagre (q.b.). Despeje o molho na panela para aquecer e engrossar com amido. Deite a ave numa travessa e regue com o molho (tradução feita a partir de Apicius, 1987).

salientar o facto de, entretanto, a culinária se ter desenvolvido, e como ela os próprios alimentos também se terem aperfeiçoado para serem cozinhados.

Por sua vez, os condimentos usados para temperos, ou até para a própria preparação do prato que os romanos usavam, são aqueles que ainda hoje conhecemos e usamos. Este facto apenas vem corroborar a teoria que, no início deste capítulo apresentei: os romanos conheciam a maioria dos alimentos que hoje consumimos; todavia, davam-lhes um emprego diferente.

3.5. CONCLUSÕES

O comer é uma constante, em *Os Maias*, de Eça de Queirós. Toda a fabulação do romance gira em torno da mesa.

Os textos queirosianos têm, como principal características, o realce atribuído, quer aos alimentos, quer às bebidas que, numa obra como *Os Maias*, pretendem revelar e realçar uma ampla e completa visão da sociedade. As refeições são a base do desenvolvimento do próprio enredo, da apresentação ou caracterização de personagens ou apresentação de ideias. Porque assim é, escolhi abordar, sobre esta perspectiva, os jantares que me pareceram mais importantes: o jantar em Santa Olávia, o jantar no hotel Central e o jantar em casa dos Gouvarinho.

Como vimos, cada alimento, prato ou bebida tem um papel distinto, no respectivo momento em que são apresentados: ou para evitar a discussão sobre a educação e o Latim, no caso do *Fricassé*, ou para mostrar a falta de escrúpulos do homem das finanças, com o *Poulet aux Champignons*, ou para acalmar os pensamentos e as vontades de Carlos, quando o criado lhe serve *Sauterne*.

Assim, verifica-se que Eça até nos pormenores relativos às refeições aplica a sua visão irónica e céptica sobre a realidade que o circunda.

Mas a importância atribuída à gastronomia não surge com Eça de Queirós. Ela já vem da antiguidade. Na generalidade, os romanos já conheciam os alimentos que hoje consumimos (à parte, claro está, as comidas rápidas inventadas nos últimos anos). Assim, a diferença entre a culinária clássica e a culinária no tempo de Eça de Queirós consiste unicamente no modo de confecção. E para o comprovar estão as receitas apresentadas e o diferente modo de as preparar.

Enfim, apesar da evolução da culinária desde os romanos até à época de Queirós, “a mesa constitui sempre um dos fortes, se não o mais forte alicerce das sociedades humanas” (Queirós, s/d: 236).

Com os pormenores relativos às refeições, dispostos no presente relatório, percebemos, claramente, que os alimentos e, conseqüentemente, as refeições têm existência com uma função maioritariamente social. Ou seja, as refeições existem, nesta obra, como motivo para a crítica à sociedade e mentalidade portuguesa do século XIX.

A verdade é que, como já referi, para Eça “a cozinha e a adega exercem uma larga e directa influência sobre o homem e a sociedade” (Queirós, s/d: 236). Eça faz uso destes dois elementos, tão comumente associados ao quotidiano, para desenvolver o enredo, para dar a conhecer as características identificativas de cada personagem, ou da classe social que representa; expõe as suas ideias e, acima de tudo, seduz o receptor da narrativa para uma leitura agradável da sua obra.

Como tivemos oportunidade de constatar na análise destes três episódios, todas estas funções aparecem, normalmente, associadas entre si e, então, as conversas em torno da mesa são utilizadas para desenvolver ideias e debates de toda a ordem que, no fundo, caricaturam a realidade da época.

Enfim, Eça consegue intercalar o prazer dos pratos e dos vinhos, com a fabulação da trama, com a análise crítica da sociedade e até com a própria formação das personagens. A propósito mesmo de um jantar ou de uma simples ceia, Eça “enumera pratos e bebidas, vai subversivamente expondo a sua visão céptica e bem humorada da realidade” (Berrini, 1995: 12).

CAPÍTULO IV

O TRABALHO DESENVOLVIDO NAS AULAS, EM CORRESPONDÊNCIA COM AS FUNDAMENTAÇÃO/ INVESTIGAÇÃO REALIZADAS

4.1. INTRODUÇÃO

Toda a investigação apresentada até ao momento não faria qualquer sentido se não tivesse aplicação prática.

Durante o ano lectivo de 2010/2011, no estágio que realizei, na Escola Secundária Francisco de Holanda, tive oportunidade de expor o tema da gastronomia, quer em Português, quer em Latim, e de aplicar, no âmbito da leitura, alguns exercícios práticos que levaram, a meu ver, os alunos a um melhor entendimento sobre o tema e ao desenvolvimento das suas capacidades.

Nesta IV parte, apresento e desenvolvo as actividades realizadas com os alunos e a metodologia de trabalho e os objectivos alcançados, pelos discentes, através da aprendizagem que lhes foi proporcionada. Todavia, e tendo eu a plena noção de que, no âmbito da pedagogia, nenhum projecto, por muita inovação e empenho que acarrete, é perfeito, apresento, também, algumas possíveis linhas orientadoras para intervenções futuras.

Para além das actividades lectivas, e para tentar colmatar o número de horas lectivas (quatro blocos de noventa minutos), no âmbito do Português, que tivemos a menos que as outras duas colegas estagiárias (seis blocos de noventa minutos), e na tentativa de cativar os alunos para a leitura e o estudo da obra de Eça de Queirós, o meu colega e eu optámos por levar a cabo a realização de uma visita de estudo à *Lisboa de Eça de Queirós*, com as duas turmas com que trabalhamos.

Toda esta actividade foi organizada com o máximo rigor e profissionalismo. Depois de devidamente informados os alunos e os encarregados de educação, alugado o autocarro e contratada uma empresa para efectuar a visita guiada, chegou finalmente o dia da viagem.

Esta realizou-se no dia 04 de Abril de 2011. Apesar de muito cedo, todos os alunos se apresentaram bem-dispostos e motivados.

A visita guiada teve início por volta das 14 horas, e contou com a colaboração de uma guia, muito competente e (in)formada, disponibilizada pela empresa de transporte.

Este passeio literário teve início no Cais do Sodré. Aqui, foi-nos feita uma breve sinopse do enredo principal da obra de Eça. A guia foi fazendo algumas perguntas, às quais, sem qualquer dificuldade, os alunos foram respondendo. Inicialmente, questionei-me o porquê de termos começado exactamente ali, à beira rio. Eu olhava em volta e não via nada que, do meu ponto de vista, se pudesse relacionar com *Os Maias*. Todavia, estava enganada... Depois de os alunos lerem algumas passagens do livro com relevância para o momento, como as reuniões do Cenáculo, a propósito das Conferências do Casino, a guia mostrou-nos, por detrás de muitos edifícios novos, um dos edifícios, já bastante degradado, em que aconteceram essas reuniões – o Hotel Bragança.

Posto isto, e dada a proximidade, vimos o Hotel Central, onde também um aluno leu uma outra passagem – quando Carlos da Maia vê, pela primeira vez, Maria Eduarda no peristilo de Hotel Central.

Tentando motivar e manter os alunos activos durante a visita, a guia distribuiu as personagens da obra pelos alunos, iniciativa de que os alunos gostaram muito.

Começando já a subir a Rua do Alecrim, parámos ao pé de uma escadaria que dava acesso directo à Rua das Flores. Ora, foi na Rua das Flores que Carlos procurou Cruges para o acompanhar a Sintra, na ânsia de um reencontro com Maria Eduarda. No entanto, Cruges já não morava lá. Ainda a propósito desta rua, a guia mencionou uma outra obra de Eça – *A Tragédia da Rua das Flores*. Nesta obra, ainda que muito superficialmente, pois tal não era o seu objectivo, a guia mencionou a temática do incesto que percorre toda a obra e pode, sem dúvida, ser associada ao mito do Rei Édipo.

Em seguida, apreciando o percurso e as informações que nos iam sendo dadas, apesar do intenso calor que se fazia sentir, deparámo-nos com a estátua de Eça de Queirós. Este foi o momento propício para a apresentação de uma breve biografia do autor. Os alunos, muito interessados e participativos, apontaram os principais aspectos biográficos do autor e foram assimilando outros que gradualmente lhes iam sendo apresentados. A propósito desta estátua, a guia mencionou e explicou a epígrafe gravada aos pés da estátua: *Sobre a nudez forte da verdade – o manto diáfano da fantasia*, ou seja, o subtítulo da obra *A Relíquia*.

Explicando a intencionalidade deste subtítulo, a guia afirmou ser uma sentença que podia perfeitamente ser associada a toda a obra de Eça, onde toda a verdade explanada por um espectador atento (o próprio Eça) é misturada com a fantasia.

Já na Praça Luís de Camões, também conhecida por Largo Camões, após a explicação da guia, um outro aluno leu a passagem em que Carlos regressa a Lisboa, passados dez anos, e considera que Camões olha triste para o espaço que o circunda. Tal como Carlos afirmou: *Nada mudara.*

Os alunos comentaram que a estátua não estava triste; tal perspectiva era apenas a de uma pessoa que falhara na vida.

Um pouco mais acima, deparámo-nos com o restaurante Tavares, onde Eça comera, às dez horas, um bife fumegante, uma perdiz fria, um pouco de doce de ananás e um café. Tudo isto antes de contar a Carlos o segredo que Guimarães lhe confiara.

Por sua vez, no Teatro da Trindade, um edifício, agora, todo renovado, a guia referiu o Sarau do Teatro da Trindade. Bem próximo do Teatro da Trindade, no Largo Rafael Bordalo Pinheiro, os alunos tiveram oportunidade de mostrar os seus conhecimentos relativamente a esta figura. Bordalo Pinheiro teve grande importância ao nível das caricaturas associadas à obra de Queirós (Figura nº 14).

No final da visita, passámos pela casa Havanesa e pelo Teatro de S. Carlos, onde mais uma vez os alunos foram solicitados a ler mais uma passagem de relevo na obra. Aqui, como não podia deixar de ser, a guia apontou para a casa onde viveu Fernando Pessoa, mesmo em frente do Teatro de S. Carlos.



Figura nº 14 – Conferências de Bocas Rolhadas, de Rafael Bordalo Pinheiro.

Na Rua de S. Francisco, vimos a entrada do Grémio Literário, bem como a casa onde Maria Eduarda viveu. A guia mencionou que é neste local, no Grémio Literário, que são, ainda hoje, feitas homenagens a Eça de Queirós.

Por último, e para finalizar a visita, vimos a fachada da casa onde habitou Eça de Queirós, em plena praça do Rossio, por cima do tão conhecido café Nicola.

Esta visita de estudo, a meu ver, conseguiu alcançar todos os objectivos designados.

A visita guiada foi muito esclarecedora, o que contribuiu para uma melhor motivação dos alunos para o estudo desta tão importante obra da literatura portuguesa.

Após esta visita, o estudo da obra de Eça tornou-se mais fácil e aliciante, para os alunos.

Considero que este projecto foi realmente bem pensado e bem conseguido.

Para o comprovar, e uma vez que, mesmo sendo uma visita de estudo, os alunos têm de ser continuamente avaliados pelo seu desempenho, foi-lhes pedido que fizessem uma espécie de relatório cultural (anexo 1). Através desse relatório, foi explicitamente perceptível compreenderam os objectivos da visita, na sua totalidade.

No que diz respeito ao Latim, os meus colegas e eu decidimos organizar um colóquio que reflectisse a perenidade dessa língua clássica e contribuísse para mudar a opinião dos alunos sobre esta disciplina. Tal colóquio decorreu na “Semana Aberta” (final do segundo período) e intitulou-se “Reflexos da Antiguidade no Mundo Actual”.

De forma a cativar a atenção dos alunos, convidámos a professora doutora Ana Lúcia Curado, que incurvou pelos vocábulos de origem clássica que inúmeras vezes usamos no nosso dia-a-dia, e o professor doutor Lino Moreira da Silva que falou sobre Horácio e a sua influência em Fernando Pessoa e na literatura portuguesa actual.

Foi um colóquio muito interessante e enriquecedor.

Vejamos, agora, as actividades lectivas levadas a cabo para aplicar toda a investigação desenvolvida ao longo deste ano de estágio.

4.2. PORTUGUÊS

4.2.1. Fundamentação/ Investigação e Planificação

Numa sociedade como a de hoje, em que cada vez mais são exigidas, aos nossos alunos, maiores taxas de alfabetização, é deveras preocupante defrontarmo-nos com as suas enormes dificuldades no âmbito e domínio da leitura.

Face a esta realidade, depois das várias observações feitas durante o primeiro período lectivo, constatei que os alunos da turma observada tinham dificuldades no âmbito da leitura. De modo a ajudar numa resposta, apresentei à turma em que foi implementado o projecto um inquérito sobre os hábitos de leitura (anexo 2). Era fundamental conhecer a realidade dos alunos para que pudesse intervir de forma objectiva nas suas dificuldades, recorrendo a conteúdos do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário.

Os resultados não foram os mais animadores. Pelas respostas obtidas (anexo 3), concluí que um número significativo de alunos da turma de Português não vê na leitura um acto de formação/aprendizagem (*educare*), nem de deleite (*delectare*). Variando com os temas e o tipo de discurso, eles assumem ter dificuldades na interpretação e na compreensão das leituras que fazem (54%). É de notar, ainda, que os livros apontados como preferidos pelos alunos são do género *Saga Harry Potter* ou *Twilight*, ou então os Livros do Plano Nacional de Leitura, porque são os únicos que conhecem.

De forma a colmatar estas “deficiências” na aprendizagem dos alunos, foram aplicadas algumas estratégias e actividades a seguir apresentadas.

4.2.2. Prática Docente

O ensino e a aprendizagem da Língua Materna, em contexto escolar, apresentam-se-nos com algumas complexidades, que também devem ser ultrapassadas pelo estudo e análise de textos literários.

O objectivo por mim traçado para este projecto foi, desde sempre, o de, através do aliciante tema da gastronomia, chamar os alunos para a leitura de *Os Maias* e, através desta obra, desenvolver neles as competências de leitura, sem descurar, como é óbvio, o trabalho com

todos os outros domínios da língua. Até porque todos eles jamais funcionariam, se encarados individualmente.

Para tal, dividi a intervenção do meu projecto, a nível de aulas, em quatro blocos de noventa minutos.

Aquando do estudo de uma obra integral, na aula, é de todo impossível não abordar alguns aspectos de extrema relevância, não só para o entendimento da obra, como para o desenrolar da trama. Neste sentido, a formulação das primeiras aulas que leccionei, ao nível do Português, começou por basear-se numa contextualização epocal do momento da concepção da obra, bem como no estudo das páginas iniciais do romance, até chegarmos ao capítulo em que tem lugar o jantar na Quinta de Santa Olávia.

É, no entanto, de salientar que não se proporcionou aplicar nas aulas a leitura e a análise do jantar no Hotel Central e em casa dos Gouvarinho, por falta de tempo, dado que tinha de permitir o trabalho dos meus colegas e o período lectivo chegava rapidamente ao fim. Todavia, achei essencial relacionar os três momentos e investigá-los. À semelhança do que leccionei e do conhecimento que adquiri sobre os alunos da turma, faço, adiante, uma pequena alusão ao que teria feito e como teria feito o estudo dos respectivos jantares, caso a oportunidade me tivesse sido dada.

Como já tive oportunidade de referir, ao longo deste relatório, a grande dificuldade dos discentes, no que diz respeito à leitura, concentra-se, essencialmente, na interpretação. Essa dificuldade é visível, com todo o tipo de textos.

Assim, no primeiro bloco de noventa minutos, dividi a aula em duas partes. Na parte final da aula, e de modo a garantir que pelo menos a primeira metade da obra queirosiana (Cap. I a IX) era lida na íntegra, apliquei, aos alunos, uma ficha de leitura aferida (anexo 4), cujos resultados foram francamente positivos – 73,9 % dos alunos tiveram prestações positivamente avaliadas.

Na primeira parte da aula, coube-me fazer a contextualização epocal da obra queirosiana. Neste sentido, e uma vez que a dificuldades dos alunos incidia na interpretação, apresentei-lhes uma caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro sobre as Conferências do Casino.

A dificuldade que, desde logo, os alunos evidenciaram foi a de associar a imagem ao tema.

Comecei por identificar as personagens presentes na caricatura que os alunos prontamente relacionaram com os organizadores das Conferências. Através do método pergunta-resposta, aplicado oralmente, e apesar de algumas hesitações, a turma foi concluindo que a caricatura criticava a proibição feita ao movimento das Conferências. Todavia, conjecturaram que a figura do diabo, presente na caricatura, tinha origem na conotação negativa atribuída ao movimento e às suas consequências.

Quando lhes pedi que associassem a caricatura à actualidade, o silêncio instalou-se na sala. A turma não foi capaz de estabelecer analogias com o caminho que a sociedade portuguesa, *pari passu*, está a percorrer no sentido de uma plena liberdade de expressão.

Findo este exercício, que considerei como motivação para a aula, em que exercitei, com os discentes, a leitura e a interpretação de imagens, iniciámos a análise de um texto informativo sobre a 'Geração de 70'. Para esta actividade, distribuí aos alunos uma ficha de trabalho, cujas perguntas foram formuladas objectivamente, de acordo com o texto informativo. Como resultado natural da objectividade da ficha, esta actividade não mereceu qualquer resistência, por parte dos alunos. Considero que isto poderá estar relacionado com o facto de a actividade exigir a componente escrita. Enquanto, neste exercício, os discentes tomavam notas e respondiam directamente à ficha de trabalho, a actividade realizada com a caricatura foi apenas oral. Devo, no entanto, ressaltar que ambos os exercícios foram projectados no quadro, com o auxílio de um *powerpoint*.

A síntese da aula foi feita em conjunto e não apresentou qualquer dificuldade.

O conteúdo da segunda aula teve como base a leitura selectiva dos capítulos I e II e a caracterização de Afonso da Maia, Maria Eduarda Runa e Pedro da Maia. Este último recebeu um maior enfoque no que diz respeito à sua educação e ao seu consequente fim, enquanto personagem romântica construída em moldes naturalistas.

Logo no início da aula, e até como motivação para a mesma, passei um vídeo, da série brasileira sobre *Os Maias*, na passagem em que Pedro, depois de abandonado pela mulher, se suicida.

O meu principal objectivo era trabalhar a leitura e a interpretação, sendo o vídeo analisado/interpretado com base em duas questões. Na resposta à primeira, os alunos tinham de ser capazes de integrar o excerto do vídeo na estrutura global da obra e destacar a sua

relevância para o evoluir da acção. Desta forma, foi-me permitido, não só detectar se a obra foi ou não lida pelos alunos, mas também fazê-los interpretar o vídeo apresentado.

A segunda questão levava-os a considerar os acontecimentos que precederam e se seguiram à sequência representada no vídeo.

Vencendo inibições e corrigindo imprecisões, os alunos, um a um, foram dando respostas. O resultado final mostrou-se bastante mais positivo e animador do que o da análise da caricatura, na aula anterior.

Posto isto, iniciámos o estudo das personagens. Assim, e de modo a podermos explicar o fim de Pedro da Maia, iniciámos a análise das características físicas e psicológicas dos seus antecedentes familiares, ou seja, dos responsáveis pela sua formação enquanto pessoa. Fizemo-lo através de um excerto da obra e de uma ficha de trabalho (anexo 5). Nem sempre a interpretação dos textos foi fácil, tendo havido alguns pormenores sobre as características, sobretudo as psicológicas, que suscitaram dúvidas aos alunos. Da mesma forma foram estudados os pormenores relativos à educação de Pedro e ao seu conseqüente fim.

A conclusão e a síntese da aula foram feitas, em conjunto, por mim e pelos alunos.

Para trabalho de casa desta aula foi pedido aos discentes que se colocassem na posição de um jornalista e construíssem uma notícia sobre a fuga de Maria Monforte e o conseqüente suicídio de Pedro. Com este trabalho de casa, pretendia, em primeiro lugar, criar uma ligação entre esta aula e a próxima e, depois, promover o desenvolvimento da criatividade/imaginação dos alunos e fazê-los regressar ao mundo queirosiano.

A terceira aula começou por estar inteiramente entregue aos alunos. Nos primeiros momentos da aula, alguns alunos deslocaram-se ao quadro e leram as respectivas notícias que tinham feito como trabalho de casa (anexo 6). Houve realmente trabalhos muito bons. A escrita, para estes alunos, não se mostrou um obstáculo.

Após este momento, iniciámos o estudo sobre as mulheres da família Maia: Maria Monforte e Maria Eduarda.

A metodologia usada e as actividades praticadas nesta aula foram muito semelhantes às da aula anterior. Assistimos a um vídeo sobre o *Universo Feminino n'Os Maias*, da série "Grandes Livros", da RTP1, que analisámos pormenorizadamente. Em seguida, com recurso a excertos da obra e a uma ficha de trabalho, clarificámos todas características atinentes às duas personagens consideradas. Desta feita, a interpretação, quer do vídeo, quer dos textos, já

apresentava menos imprecisões e dúvidas. Havia já um caminho positivamente percorrido pelos alunos e as mudanças começaram a ser notórias.

Já na última aula que tive oportunidade de leccionar, aquando do estudo do jantar em Santa Olávia, abordei, partindo da refeição, o tema de conversa que surge à mesa, ou seja, a educação de Carlos por oposição à de Eusebiozinho, referindo, ainda que passageiramente, mas de modo a não deixar esquecida, a educação de Pedro, pai de Carlos. No fundo, a educação de Pedro e de Eusebiozinho são, em tudo, semelhantes.

Antes de mais, e considerando ser esta a melhor estratégia, estabeleci, com os discentes, e à semelhança das aulas anteriores, o processo da “aula como contrato”. Nesse espírito, apresentei-lhes aquilo a que era importante atender, nesta aula.

Como motivação para esta aula, socorri-me do trabalho de casa que havia sido proposto aos alunos, na aula anterior: a leitura do capítulo III de *Os Maias*. Assim, apresentei-lhes algumas perguntas, cujas respostas eram facilmente identificáveis, no referido capítulo:

1. Onde fica a Quinta de Santa Olávia?

- Nas margens do Douro (cap. III, pág. 6)

2. Em Santa Olávia ‘janta-se’ com horário escrupulosamente respeitado. Porquê?

- Carlos levanta-se muito cedo (“de madrugada está já na quinta”) e como tal “almoça às sete e janta à uma hora.”

Por considerar importante, aquando desta questão fiz uma breve referência às influências clássicas. Todavia, os alunos não se mostraram muito entusiasmados relativamente a este tema. Pelo que percebi, sendo uma turma de Ciências e Tecnologia, este tema não iam muito ao encontro dos seus gostos ao nível cultural. Mesmo assim, procurei motivá-los, e apresentei-lhes o que era pertinente, sobre o tema, relativamente aos clássicos.

☪ - *lentaculum* (pequeno almoço, mal se levantavam)

☪ - *Prandium* (cerca do meio dia; em pé; refeição muito leve)

☪ - *Cena* (à hora décima dos Romanos – 3/4 horas da tarde – que se prolongava até à noite)

☪ - *Uesperna* (refeição ligeira antes de se deitarem)

Em seguida os alunos apontaram os principais convidados no jantar de Santa Olávia (Padre Custódio; Vilaça e os membros da casa – Afonso, Carlos, Brown e a Viscondessa [familiar de Maria Eduarda Runa, que Afonso acolhera]).

A propósito da questão que se seguiu, pedi especial atenção aos alunos relativamente aos constituintes que faziam parte do jantar (Sopa; Bucelas – Colares, para Carlos; Fricassé; Vinho do Porto; sobremesa: creme queimado, com um fio de limão; Café (no terraço).

Os alunos responderam facilmente a esta questão.

Depois de identificados os constituintes do jantar, fomos analisando o capítulo, apontando os temas em debate e as possíveis funções dos alimentos e bebidas nos exactos momentos em que eram apresentados.

As respectivas funções, quer dos alimentos, quer das bebidas, foram já mencionadas anteriormente, pelo que não me parece relevante voltar a mencioná-las.

Apesar de os alunos nem sempre conseguirem identificar, objectivamente, o papel de cada alimento, demonstrando algumas dificuldades ao nível da interpretação, ainda que esta seja visivelmente subjectiva, uma releitura de determinado parágrafo e o auxílio da docente, regra geral, era o suficiente para alcançarem o objectivo.

Partindo daqui, os temas debatidos à mesa, como a inovação nos transportes, o progresso – caminhos-de-ferro, estradas, economia (pág. 60) – e a educação, ganharam relevo na aula. Procurámos, em seguida, identificar, no texto, todas as personagens que aparecem depois do jantar, bem como os temas das suas conversas.

Então, os alunos responderam que, quando Afonso, Vilaça e o Padre Custódio chegam do passeio pela freguesia, já as Silveiras, senhoras ricas da Quinta da Lagoaça, tinham chegado (pág. 68), fazendo-se acompanhar pelo doutor delegado (que ponderava casar com Silveira).

Os temas de conversa eram a dor do doutor juiz de direito (enquanto os homens jogavam, Carlos entra com Teresinha, causando um enorme distúrbio) e a educação de Carlos (que, exceptuando Afonso, todos reprovavam: Carlos não sabia nada que se relacionasse com a Cartilha, nem com a Religião; o abade, porque tradicional, seria o educador ideal para Carlos).

Relativamente a este jantar, estudámos as características da educação tipicamente portuguesa, ministrada a Pedro e a Eusebiozinho, e a educação “à inglesa” ministrada a Carlos. Fizemo-lo pela via da pergunta-resposta e pelo preenchimento de quadros com as características físicas e psicológicas de ambas as personagens. Tais características foram também já expostas

anteriormente, pelo que me limito, aqui, a apresentar o exercício final, realizado em conjunto, sobre as principais diferenças entre os dois sistemas educativos (Figura nº 15).

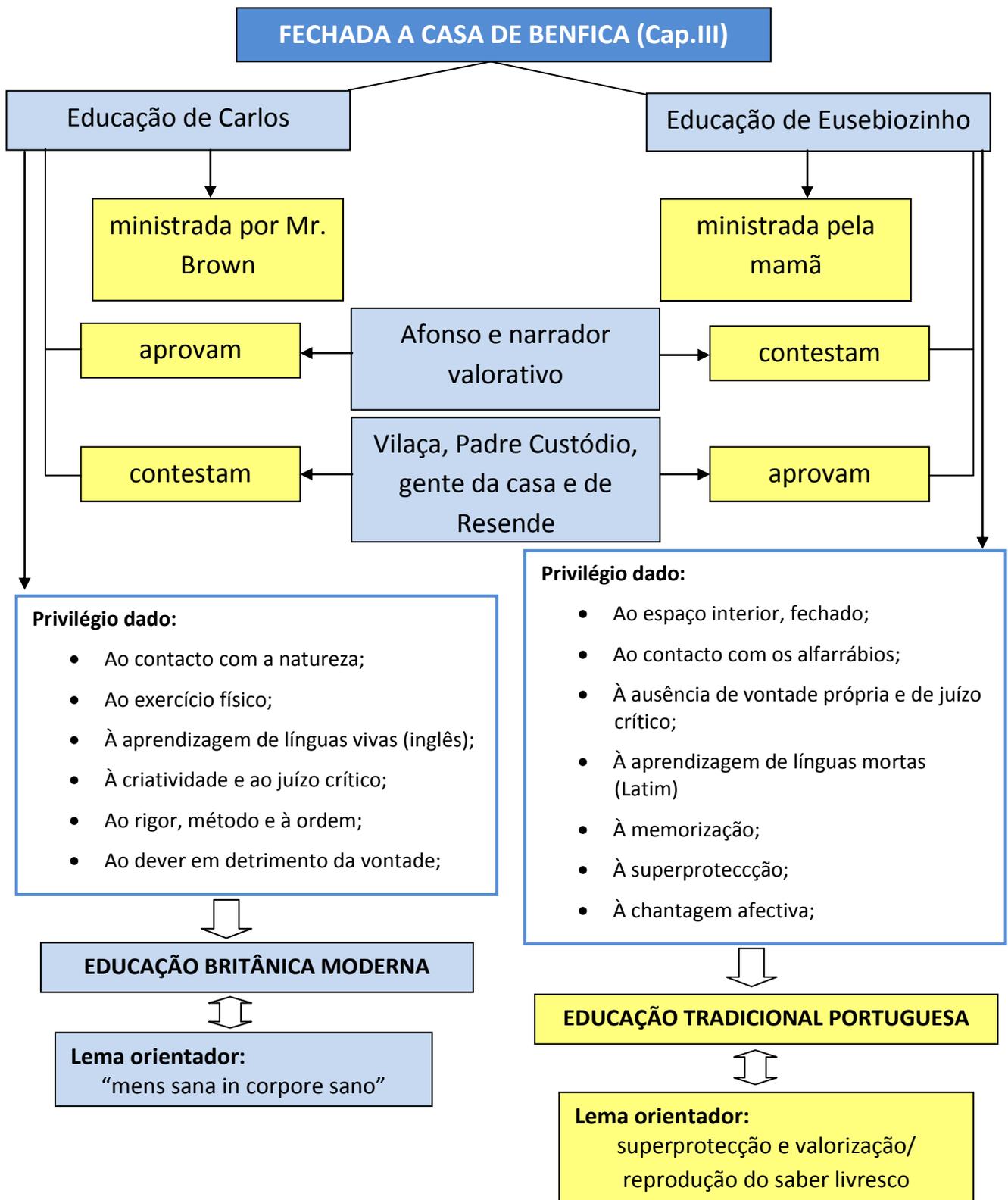


Figura nº 15 - Educação à Portuguesa vs Educação à Inglesa

Na parte final da aula, perguntei aos alunos, em traços muito gerais, o que terá pretendido Eça de Queirós com este capítulo. Para minha satisfação, mostrando a evolução positiva que foi conseguida com a intervenção deste projecto, os alunos deram exactamente a resposta mais conveniente a esta questão. Em linha gerais, disseram que Eça quis criticar o modo de ser do século XIX; mostrar quais os ideais de educação que vinham do exterior (outros países da Europa); denunciar a realidade negativa da sociedade portuguesa, onde a educação era fonte de todos os males.

Eça aproveitou para tratar deste tema à mesa, pois é à mesa que, como dá a entender, se devem discutir os problemas de um país.

Com estas quatro aulas, apesar de o tempo não ter sido muito, pareceu-me que os objectivos a que me tinha proposto, no Plano de Intervenção Pedagógica, foram cumpridos:

desenvolver a competência de leitura dos alunos; capacitar os alunos para usarem a leitura como instrumento de comunicação e de veículo de novas aquisições; recorrer à leitura, como via para a formação e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo dos alunos; contribuir para que, através dos textos e da leitura, os alunos adquiram conhecimentos e experiência pessoal, em interacção com os conhecimentos e a experiência dos outros; incutir hábitos de leitura, promovendo o recurso a Bibliotecas; reconhecer valores culturais presentes nos textos de Eça; reconhecer a importância de Eça de Queirós no contexto literário português e da mensagem de *Os Maias*, na actualidade; facilitar o acesso desta temática (gastronomia) aos leitores/alunos; capacitar os alunos para, tendo como origem a gastronomia, analisar as grandes temáticas desta obra e especificar marcas clássicas, em geral, nos textos analisados.

Inicialmente, os problemas relacionados com a interpretação eram visivelmente detectáveis nos alunos. Todavia, na última aula, a grande maioria dos alunos já era capaz de responder correctamente às perguntas, apesar de parte deles ainda mostrar algumas imprecisões. Reparei, porventura, que agora a dificuldade incidia mais na capacidade de exprimir correctamente as ideias, do que propriamente em interpretá-las.

Havia, no entanto, um longo caminho a percorrer com estes alunos, não só no domínio da leitura, como no da oralidade e da escrita, para que se tornassem melhores alunos ao nível do Português.

Para trabalhar a leitura, recorri a exercícios simples, como base em excertos seleccionados, cumprindo actividades de pergunta-resposta e preenchendo fichas e esquemas. Nas primeiras aulas, as questões foram directas e claramente formuladas, de modo a não ficarem dúvidas. Com o evoluir das aulas e da compreensão dos alunos, não só as actividades previamente preparadas, como eventuais questões que surgiam ao longo da aula, foram caminhando para o âmbito da maior autonomia. Na última aula, tais questões já não causavam estranheza aos alunos, independentemente da sua capacidade ou não para responderem correctamente.

Acredito que a grande limitação deste modelo de estágio assente exactamente no número diminuto de horas de prática lectiva. Mais aulas para podermos aplicar, com mais qualidade e mais diversidade, o nosso projecto seria o ideal para se puder, efectivamente, conseguir uma evolução visivelmente positiva nos alunos. Contudo considero que um importante caminho foi percorrido e os resultados foram visivelmente positivos, como pude aliás mais tarde constatar pelas notas das fichas de avaliação.

Relativamente ao jantar no Hotel Central e ao jantar em casa dos Gouvarinho, que, como já mencionei, não tive oportunidade de leccionar, pelo que tive oportunidade de conhecer da turma, seguiria o mesmo método de trabalho. Como motivação para a aula, possivelmente, usaria um vídeo ou uma imagem, mas desta feita, e de modo a dar mais autonomia aos alunos, não colocaria questões, nem dirigiria a análise do mesmo. Teriam de ser eles mesmos a fazê-lo, para poderem dele tirar as suas próprias ilações. A leitura selectiva de excertos e a sua exploração através dos constituintes das refeições seriam, certamente, um momento a repetir, até porque facilitaria a tarefa de encontrar e perceber as ideias subjacentes a cada momento da obra em questão.

Tendo a plena noção do que é ser aluno e da necessidade que este tem de estudar qualquer matéria da forma mais concreta possível, os exercícios de pergunta-resposta e preenchimento de esquemas continuariam a ser a minha opção, uma vez que permitem-nos desdobrar todos os mais relevantes assuntos a saber. Sendo em fichas de trabalho ou no próprio caderno diário, os discentes têm a possibilidade de tomar muitas notas e assimilar melhor tudo o que escrevem. Todavia, e uma vez que o estudo da língua materna e consequentemente de

uma obra literária não se faz apenas através do domínio da leitura, aliar o trabalho de expressão escrita a todo o desenvolvimento no âmbito da leitura até então conseguido, parece-me a melhor opção. Se tivesse tido oportunidade, apesar de só me ter proposto a explorar o domínio da leitura, no final da abordagem a estes dois jantares, optaria por um exercício de produção textual. Esta seria sem dúvida uma boa maneira de consolidar o estudo de uma obra literária e de incrementar a leitura e a escrita na sala de aula.

Para terminar, o trabalho de casa seria indispensável. Tal como na Matemática, em que só se aprende praticando, também em Português só se domina a leitura e a escrita quando se pratica, com regularidade, cada uma das actividades mencionadas.

4.3. LATIM

4.3.1. Fundamentação/ Investigação e Planificação

O Latim já foi considerado *o Júpiter da cultura europeia* (Sérgio, 1972: 95), ou seja, a base de todo o saber.

Até meados da época Renascentista, saber Latim era indispensável para a realização e a integração social. O saber estava todo no Latim e o seu estudo era prática comum, uma necessidade vital para o bom desenvolvimento intelectual. Isaltina Martins afirma que “*o estudo da língua latina desenvolve as capacidades de análise e de raciocínio, ensina a escrever mais correctamente a nossa língua, enriquece o vocabulário*”, e por “*está a ser incentivado na Alemanha e na Finlândia, países sem raízes latinas*” (JN. 19.06.11). Actualmente, em Portugal, o Latim é tido pelos alunos como uma língua de muito difícil aprendizagem e de pouca utilidade prática.

É forçoso contrariar esta tendência e motivar os alunos para esta língua.

Assim sendo, ensinar Latim não pode passar unicamente pelo decorar de declinações ou pelo ensino exclusivo da gramática... Ensinar Latim é, a meu ver, tentar transmitir aos alunos todos os ensinamentos deixados pelos próprios Romanos, através das mais variadas formas e estratégias. É inculcar neles o gosto por aprender todo o legado das nossas origens. Mas, para que alguma mudança se faça sentir, neste domínio, é essencial que o professor reflecta, debata ideias, seja ele próprio um crítico, para, deste modo, conseguir cativar continuamente os alunos.

Neste sentido, a minha opção de trabalho caiu sobre o estudo da cultura. Para os alunos, pelo que percebi, e pelas conversas paralelas que fui ouvindo, os alunos estavam contra

o estudo intensivo e quase exclusivo da gramática e de traduções. Aliar a partilha de conhecimentos sobre a cultura romana ao trabalho com os textos do manual e à gramática, parece-me, sem dúvida, a melhor opção.

Para tentar contrariar a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem do Latim, apliquei algumas estratégias e actividades que apresento.

4.3.2. Prática Docente

No âmbito de Latim, e dadas as circunstâncias da escola, os meus três colegas e eu ficámos a estagiar na mesma turma. Por este motivo, as aulas que tive oportunidade de leccionar, na disciplina de Latim, foram apenas três.

Uma vez escolhido o tema da gastronomia para a abordagem de uma obra literária na disciplina de Português, optei também por, aqui, expor aos discentes a gastronomia romana, associada, essencialmente, aos grandes banquetes.

Não tive, ao longo do ano lectivo, um conhecimento muito profundo sobre o desempenho destes alunos, na disciplina de Português. Contudo, pelo que pude observar nas aulas de Latim, a maioria deles evidenciava dificuldades.

Assim sendo, e de modo a poder organizar a minha intervenção pelo tempo de prática lectiva que me foi concedido (três aulas), decidi criar dois momentos distintos: a primeira aula e, depois, como uma única unidade, as duas aulas seguintes.

No primeiro bloco lectivo, socorrendo-me apenas da leitura de um texto informativo do manual, conversámos, os alunos e eu, sobre a alimentação romana. O texto seleccionado era pouco exigente ao nível da informação transmitida.

Os alunos foram convidados a referir a noção que tinham acerca deste tema. A ideia que tinham sobre a alimentação dos romanos era deficitária e incorrecta. Através do texto e de algumas informações acrescentadas, transmiti-lhes que havia distinção bastante evidente entre a alta sociedade e a plebe. Esta última, ao contrário da outra, tinha como lema de vida comer para viver.

Depois, corrigimos o trabalho de casa, que consistia na tradução de orações temporais-causais, às quais acrescentei outras frases, para retroversão. Apesar de já terem trabalhado, por diversas vezes, esta matéria, eram ainda notórias algumas dificuldades, nos alunos.

Já na parte final da aula, procedemos à tradução de um texto de Tito Lívio, reforçando o estudo das orações temporais-causais.

Esta aula respeitou uma organização que não estava totalmente de acordo com a minha maneira de trabalhar. Na minha opinião, antes de corrigir o trabalho de casa, deveríamos ter iniciado a tradução, e, quando surgisse a oração temporal-causal, fazíamos uma pausa na respectiva tradução para relembrarmos as características destas orações. Só depois seria corrigido o trabalho de casa.

No entanto, tive de seguir a estrutura de aula que estava delineada, e me foi dada pelo orientador.

Na aula seguinte, dediquei os noventa minutos ao estudo da gastronomia romana, mais propriamente aos banquetes.

A aula teve início com um vídeo sobre o quotidiano dos romanos, incluindo as refeições que faziam. Esta motivação inicial serviu para retomarmos o que havia sido aprendido na aula em que estudámos este assunto, e para o introduzir novamente, mas, desta vez, com mais pormenores e mais associada aos grandes banquetes.

Com a ajuda de um *powerpoint* previamente preparado e organizado ao pormenor e de uma ficha de trabalho (anexo 7), abordámos todos os aspectos mais importantes, já anteriormente revelados. A metodologia de trabalho desta aula em nada diferiu da metodologia das aulas anteriores, ou seja, o sistema de pergunta-resposta e o preenchimento de fichas e esquemas. Este modo de intervir será, no meu entender, o mais adequado para trabalhar a leitura, pois, através dos exercícios realizados, vamos, continuamente, desmontando o texto, desenvolvendo competências e retirando informações importantes.

Já na parte final da aula, e de forma a fazer ver aos alunos que a cultura clássica não está distante de nós, pedi-lhes que “vestissem” a pele de um dono de restaurante ou de uma cantina e inventassem e divulgassem, segundo o que haviam até então aprendido, um menu para uma semana temática. Concentrados, e eu diria até divertidos, os alunos, em pares, realizaram esta actividade (anexo 8), que, no final, foi corrigida em conjunto. As ideias, como seria de esperar, foram bastante diferentes e originais.

No último bloco que leccionei, dediquei-me um pouco mais à gramática e ao exercício de tradução, muito importante neste momento, dado que os alunos tinham exame a nível nacional, no final do ano lectivo.

Nesta aula, comecei por ler, analisar e traduzir um texto de Cícero (adaptado do manual, página 147). Uma vez que os alunos tinham bastante prática de tradução, e o texto era simples, o exercício decorreu com bastante naturalidade. Surgiram dificuldades com uma oração comparativa, matéria que era desconhecida dos alunos. Neste sentido, tal como era o meu objectivo inicial, foi suspensa a tradução e eu passei a explicar o caso de gramática encontrado.

Como qualquer noção teórica não faz sentido sem uma aplicação prática, os discentes traduziram algumas orações comparativas e, em seguida, foi retomada a tradução.

Pela experiência por que passei, concluo que leccionar uma aula de Latim é mais exigente do que leccionar uma aula de Português, sobretudo a nível de metodologias e estratégias.

Com a prática lectiva que desenvolvi, e a julgar pelo que vi acontecer com os outros colegas, os alunos têm uma recepção positiva aos temas relacionados com a cultura latina. Interpretam correctamente os textos informativos, mas pareceu-me que o mesmo já não acontecia com os textos de autores clássicos. Contudo, acho que também deve ser salientado o facto de não lhes ser exigido que interpretem ou percebam os textos de autores, sendo necessário, apenas, que façam as respectivas traduções.

Nesta perspectiva, e fazendo uma retrospectiva sobre o trabalho realizado, considero que o meu desempenho poderá ser melhorado, levando os alunos a reflectirem cada vez mais sobre o que traduzem.

Afirma-se que ensinar Latim não deve limitar-se aos exercícios com as declinações, aos exercícios gramaticais, às traduções ou retroversões; mas a verdade é que, não sendo o Latim uma língua falada, a variedade torna-se um verdadeiro obstáculo.

Tal como referi, podemos marcar a diferença, pela via da cultura e da tradução dos textos, mostrando aos alunos quão isso lhes pode ser útil para a vida.

4.4. METODOLOGIA APLICADA NAS AULAS E SUCESSO ESCOLAR/EDUCATIVO DOS ALUNOS

Depois de, juntamente com os orientadores, ponderar vários caminhos possíveis para obter o sucesso escolar e educativo dos alunos, por via deste projecto de intervenção, optei por uma metodologia do tipo “investigação-acção”.

Vários motivos me conduziram a esta opção. Em primeiro lugar, porque a referida metodologia me permitia estabelecer diferentes etapas: observação, planificação, acção e reflexão. Estas etapas foram fundamentais para operacionalizar o projecto a que me havia proposto. Em segundo lugar, porque me permitia combinar a investigação com a acção, num processo em que devo sempre melhorar a prática, ou pelo menos tentar, e dela retirar ensinamentos, para que, no fundo, possa validar ou infirmar metodologias de ensino-aprendizagem.

Com a variedade de opções que a metodologia de “investigação-acção” confere, decidi recorrer à realização de uma ficha de leitura, para que os alunos sistematizassem conhecimentos em torno do romance de Eça de Queirós estudado; à visualização e interpretação de vídeos e imagens, como motivação para as aulas; à leitura selectiva de excertos e sua consequente interpretação, através da resolução de exercícios de pergunta-resposta.

No âmbito do Português, a diversidade de exercícios, os excertos previamente seleccionados e a própria vontade dos alunos em tirar vantagem desta intervenção pedagógica contribuíram, em muito, para resultados bastante positivos.

A dificuldade com que os alunos se defrontaram na (minha) primeira aula, para interpretar a caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro foi-se dissipando ao longo das aulas, apesar de terem sido apenas quatro. A interpretação de textos literários e informativos, quando com questões directamente colocadas, não foi, na verdade, a maior dificuldade dos alunos, apesar de se mostrarem, eventualmente, reticentes relativamente a algum pormenor de interpretação mais complexa.

Aquando, por exemplo, da interpretação do vídeo sobre o suicídio de Pedro, a turma foi capaz de revelar a importância do episódio para o desenrolar da acção, de localizar o excerto visionado na estrutura interna da obra, mas já não o fez relativamente à relação do título com o subtítulo. Não obstante esta dificuldade, e contando já com duas aulas intensivamente baseadas no domínio da leitura, os alunos mostraram-se aptos para a interpretação do vídeo sobre o “universo feminino de *Os Maias*”, e fizeram interpretações do que viram e ouviram. Foi interessante ouvir a interpretação de cada um e observar o modo como se completavam uns aos outros. Os alunos mostraram-se mais participativos e mais confiantes das suas próprias capacidades.

Em Latim, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura, o aproveitamento dos alunos foi, para mim, mais difícil de detectar. O Latim é uma disciplina que está em relação directa com a disciplina de Português. Segundo o Programa de Latim,

a leitura de qualquer texto deve ser precedida de uma integração temática e contextual, que poderá ser feita de formas variadas: com uma breve introdução pelo professor; com uma pesquisa feita pelo aluno; com a apresentação de um vídeo; com a observação de imagens que esclareçam o referente do texto ou com a consulta de mapas. Por outro lado, poderá uma primeira leitura do texto e o levantamento das palavras-chave conduzir também à identificação do tema global, suscitando, por sua vez, um trabalho de pesquisa.

Só depois da compreensão global se pode passar à análise do texto e à sua exploração nos aspectos linguístico e cultural, a caminho de uma compreensão mais profunda.

A tradução será o passo seguinte. Começar-se-á por uma tradução literal, tendo em conta a estrutura da frase latina e a adaptação à estrutura da frase portuguesa.

Numa última fase, e sempre que tal se justifique, será feito um comentário que sintetize as ideias presentes no texto, os valores que transmite, sua permanência ou anacronismo.

(Martins, 2001: 13-14)

No entanto, aqui, não é incomum qualquer docente, muito por causa do exame nacional, sobrepôr o estudo da gramática e a tradução de textos a qualquer outra actividade, nomeadamente a justificação e a interpretação das leituras feitas.

Mesmo assim, recorrendo ao estudo dos banquetes romanos, apliquei exercícios de pergunta-resposta, de preenchimento de esquemas, e revi, ainda que oralmente, toda a informação relativa a este tema.

A propósito dos textos de Tito Lívio e de Cícero, estudados com a turma, fi-lo a partir da tradução, sem exercícios de interpretação.

Apesar de não ver a minha intervenção na área do Latim, no que diz respeito à leitura, tão produtiva como em Português, considero que os conhecimentos culturais que fui capaz de transmitir aos alunos e os exercícios de tradução/retroversão realizados não melhoraram o trabalho realizado.

Enfim, com resultados positivos, ao nível do sucesso escolar e educativo dos alunos, embora mais visíveis nuns alunos do que noutros, acredito que a continuidade da investigação, da acção e da reflexão, proporcionada pela metodologia de investigação-acção, contribuiu positivamente para a realização deste projecto.

4.5. CONCLUSÕES

Desenvolver as competências de leitura dos alunos é um trabalho contínuo e, como tal, deve ser elaborado ao longo de todo o ano lectivo, em consonância com o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário. De facto, apesar de trazer consigo resultados positivos, no âmbito do Português, considero que a minha intervenção poderia ter tido melhores resultados se eu tivesse disposto de mais aulas. Apenas ter usufruído de quatro blocos de noventa minutos foi uma das limitações a que estive sujeita.

De qualquer modo, a diversidade de exercícios, a selecção de excertos, a minha vontade de ensinar (e, claro, de aprender) e o empenhamento dos alunos, tudo isto possibilitou um processo de ensino-aprendizagem com consequências bastantes animadoras. Para além dos conhecimentos prévios que foram lembrados, novas técnicas associadas ao domínio da leitura foram, senão aprendidas, pelo menos treinadas.

Acredito também que a turma de Português estava preparada para este desafio e foi capaz de o superar. Se, em quatro aulas, já eram visíveis resultados significativos da minha intervenção, considero que, com mais tempo, estes alunos iriam progredir ainda a mais e a outros níveis.

Em suma, num processo contínuo, eles seriam capazes de enfrentar cada vez mais desafios.

No âmbito do desenvolvimento das competências da leitura, em Latim, o aproveitamento obtido, através da minha intervenção, foi mais difícil de constatar. Em Latim, não me parece possível fazer uma distinção tão óbvia entre os domínios da língua, uma vez que está entre os principais objectivos dessa disciplina treinar a gramática e traduzir textos. É nestes dois domínios que, no exame nacional, os alunos são avaliados, e, como tal, é para isso que são ensinados.

Daí que a minha intervenção em Latim não me tenha parecido tão positiva como em Português. Não obstante este meu parecer, não considero que não tenha contribuído para o enriquecimento dos alunos. A partilha de informação, as dúvidas colocadas, a que me esforcei sempre por responder, e as actividades de aplicação prática tiveram resultados positivos.

Todavia, considero que tenho, ainda, como profissional do ensino, um longo caminho a percorrer.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podia terminar este relatório sem apresentar o balanço final do trabalho, quer de investigação, quer de aplicação lectiva, que acarretou o meu ano de estágio.

Este foi, realmente, um ano muito importante para o meu futuro profissional. No seu percurso, passei por momentos muito bons, mas também por outros que o não foram tanto

Na origem deste relatório, existiu um plano de intervenção pedagógica, onde me propus realizar a investigação que este relatório representa e um portefólio em que descrevi, com todo o pormenor, aquilo que foi a minha prática lectiva no âmbito do estágio. Tal como ficou bem visível em qualquer desses escritos, o meu principal objectivo, com este projecto, era motivar os alunos para o estudo de *Os Maias*, olhados por um prisma diferente do habitual. Foi minha intenção estudar alguns dos principais tópicos do romance através da gastronomia, uma vez que, nesta obra, as grandes ideias discutem-se à mesa.

Dadas as dificuldades reveladas pelos alunos, a leitura foi o domínio mais focalizado, tendo eu procurado diversificar, com esse fim, os modos de abordar a temática proposta.

Senti um gosto muito grande por ter estado em contacto directo com os alunos, principal razão de ser do processo de ensino e aprendizagem, e ter participado no trabalho docente.

É minha convicção de que, pelo projecto que apliquei, consegui que os alunos alterassem o seu modo de olhar *Os Maias*, e se tornassem mais conhecedores, mais bem formados e mais activos.

Todo o trabalho teórico, de pesquisa, inerente à aplicação prática, que iniciei logo no início do estágio e dou agora por terminado, afigurou-se-me pertinente, dado que possibilita um novo olhar, uma nova perspectiva sobre uma obra que, embora muito explorada, continua sempre a impressionar, pelo valor que patenteia.

Acredito que, tal como em todos os momentos da nossa vida, podia ter melhorado alguns aspectos, mas, com o que realizei, nada fiz que tenha comprometido a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Tal como referi anteriormente, na disciplina de Latim poderia ter abordado os textos dos autores clássicos numa perspectiva mais interpretativa. E na disciplina de Português, poderia ter

exigido mais dos alunos. Mas as circunstâncias de um estágio são o que são, e eu tive de me integrar, com os meus colegas, no ambiente proporcionado.

Quanto à transmissão de conteúdos, considero que estive ao nível do que eu mesma esperava, conseguindo, positivamente, esclarecer as dúvidas colocadas pelos alunos.

Na verdade, este ano de estágio contribuiu para melhorar as minhas competências humanas e profissionais. As interações desenvolvidas fizeram-me passar a uma nova etapa, um novo ciclo de vida. O contacto com os orientadores e com outros docentes, a troca de pontos de vista e ideias, a partilha de instrumentos e materiais, tudo isto me mostrou uma perspectiva realista do que é ser professor.

Aprendi que um professor é alguém que se completa com o outro, seja ele colega de trabalho ou aluno, que tem interferência no meio, que reage com ele, e se adapta e se transforma.

Ser professor é estar em constante contacto com o conhecimento, com novas perspectivas.

Depois de terminado o estágio e dar por concluído este relatório, acredito estar em condições para referir que desenvolver a competência leitora nos alunos é uma meta que devo realizar gradual e constantemente.

A associar a tudo isto, não esqueci o lugar que as novas tecnologias ocupam, actualmente, no desempenho do professor e no processo de ensino e aprendizagem. Sendo verdade que, hoje em dia, e cada vez mais, os jovens atribuem um elevado valor às novas tecnologias, estas são uma mais-valia para o professor, de que ele deve ser capaz de estar à altura.

A realização deste projecto tornou-me mais autónoma, consciente e crítica, relativamente às responsabilidades da profissão docente.

Com a experiência enriquecedora, que foi o estágio, apesar de considerar muito redutora e limitada a forma como está organizado, consegui sentir, na primeira pessoa, que ser professor é ensinar, aprender, prever, reflectir, construir, evoluir, saber e saber estar, numa sala de aula e numa escola, perante os alunos e a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Dário Moreira de Castro (1992). *Era Tormes e amanhecia*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.
- ALVES, Dário Moreira de Castro (1994). *Era Porto e entardecia. De absinto a zurrapa. Dicionário de vinhos e bebidas alcoólicas em geral, na obra de Eça de Queirós*. Lisboa: Pandora.
- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- ANTÓNIO, Celine Reis (2009). *As Bibliotecas Escolares e a dinamização de projectos educativos ao serviço da formação contínua de professores*. Braga: Universidade do Minho.
- APICIUS (1987). *L'art culinaire*. Paris: Les Belles Lettres.
- ASSUNÇÃO, Carlos & REI, José Esteves (1999). *Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BACON, Francis (1992). *Ensaio*. Lisboa: Guimarães Editores.
- BERRINI, Beatriz (1995). Eça de Queiroz e os prazeres da mesa. In B. Berrini, *et al.* *Comer e beber com Eça de Queiroz*. Rio de Janeiro: Editora Index, pp. 11-23.
- BORREGANA, António Afonso (2002). *Novo método de Latim*. Lisboa: Lisboa Editora.
- CABRAL, Avelino Soares (2008). *Análise da obra 'Os Maias', de Eça de Queirós*. Alfragide: Sebenta Editora.
- CASTRO, Inês de Ornellas (s/d). *O livro de cozinha de Apício. Um breviário do gosto imperial romano*. Sintra: Colares Editora.
- CENTENO, Rui Manuel Sobral (1997). *Civilizações clássicas II. Roma*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CICÉRON (1869). *Caton l'Ancien ou de la vieillesse*. Paris: Imprimerie de l'Institut de France [url: "<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/senectute.htm>"].
- CUNHA, António Geraldo da (1986). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FREIRE, Paulo. (1999). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREITAS, Eduardo de, *et al.* (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- GIASSON, Jocelyne (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- GOODMAN, Kenneth (1990). O processo de leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.
- GOODMAN, Kenneth (1973). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- GUERRA DA CAL, Ernesto (1953). *Linguagem e estilo de Eça de Queirós*. Lisboa: Edições Aster.
- HARRIS, Theodore, et al. (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading an writing*. USA: International Reading Association.
- LORING, Ruth (1997). Reading as a thinking process. In A. Costa & R. M. Liebman. *Envisioning process as content: toward a Renaissance Curriculum*. Thousand Oaks: Corwin Press, pp.194-203.
- MARTINS, Isaltina, et al. (2001). *Programa de Latim A. 11º ou 12º ano. Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MATOS, A. Campos. (1993). *Dicionário de Eça de Queiroz*. Lisboa: Caminho.
- McGINITIE, Walter, et al. (1990). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In E. Ferreiro & G. Palácio. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.23-38.
- ME - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Livro de competências essenciais*. Url: "<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>".
- MODESTO, Maria de Lourdes (1995). Receitas. In B. Berrini, et al.. *Comer e beber com Eça de Queiroz*. Rio de Janeiro: Editora Index, pp. 27-128.
- MORAIS, José. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- PENNAC, Daniel. (1997). *Como um romance*. Porto: ASA.
- PIMENTA, Jorge Manuel Rocha (2005). *O processo de compreensão leitora: O desenvolvimento de capacidade de leitura na narrativa, em alunos do 8ºano de escolaridade*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- PISA (2010). Url: "http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf".
- QUEIRÓS, Eça de (2004). *Os Maias*. Lisboa: Livros da Brasil.
- QUEIRÓS, Eça de (s/d). Cozinha arqueológica. In E. Queirós. *Notas contemporâneas*. Lisboa: Edições Livros do Brasil, pp. 233-242.
- QUINTANAL DÍAZ, José (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Bruño.

- REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REI, José Esteves & ASSUNÇÃO, Carlos (1999). *Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REIS, Carlos (1984). *Introdução à leitura d' Os Maias*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REIS, Carlos (2009). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RODRIGUES, Angelina. (2000). A Biblioteca Escolar e os Programas de Português. In M. F. Sequeira. *Formar Leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 43-50.
- RUDDELL, Robert (1994). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- SARAIVA, António José (1982). A sublimação mística em Eça de Queirós. In A. J. Saraiva. *Para a história da cultura em Portugal*. Lisboa: Bertrand, pp.87-90.
- SEIXAS, João (2002). *Programa de Português. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. 11ºano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, *et al.* (2000). As Bibliotecas Escolares dos distritos de Braga e de Viana do Castelo. In M. F. Sequeira. *Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 15-26.
- SÉRGIO, António (1972). *O clássico na educação e o problema do Latim*. In António Sérgio. *Ensaíos II*. Lisboa: Sá da Costa, pp. 95-143.
- SILVA, Lino Moreira da (1989). *Do texto à leitura. Metodologia de abordagem textual*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (2004). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês, *et al.* (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, Maria Lourdes, *et al.* (2000). Atitudes dos professores face à Biblioteca Escolar. In M. F. Sequeira. *Formar leitores: O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.27-41.
- THOMSON, Jack (1987). *Understanding teenagers' reading*. Norwood: The Book Printer.

Anexos

Anexo 1 – Relatório Cultural de Avaliação à Visita de Estudo a Lisboa.



**Roteiro
Queirosiano**



Escola Secundária Francisco de Holanda
Professores: Helena Figueiredo, Tânia Leite e Armando Magalhães
Disciplina: Português

**«Roteiro Queirosiano» –
– Visita de Estudo a Lisboa**

nº2 nº14
nº6 nº30

11ºCT

2010/2011

Cais do Sodré e Hotel Bragança

«E desde então não deixara mais de ver Maria Eduarda, de a seguir: em Paris; no convento de Tours; em Fontainebleau com o irlandês; nas braças de Castro Gomes; numa tipóia de praça, enfim, com ele e com Carlos da Maia, havia dias, no Cais do Sodré!» (capítulo XVI)



Fig. 2: Hotel Bragança.



Fig. 1: Cais do Sodré,

«E numa luminosa e macia manhã de Janeiro de 1887, os dois amigos, enfim juntos, almoçavam num salão do Hotel Bragança, com as duas janelas abertas para o rio.» (capítulo XVIII)

Hotel Central



Fig. 3: Hotel Central

« - Então outra coisa! - exclamou Eça. - Para conversarmos, para que vocês se conheçam mais, venham vocês jantar comigo amanhã ao Hotel Central. Dito, hem? Perfeitamente. Às seis.» (Capítulo VIII)

«Entravam então no peristilo do Hotel Central (...) depois apeando-se, indolente e poseur, ofereceu a mão a uma senhora alta, loira, com um meio véu muito apertado e muito escuro que realçava o esplendor da sua carnção abúrnica. Craft e Carlos afastaram-se, ela passou diante deles, com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de ouro, e um aroma de aça.» (Capítulo VI)

Rua do Alecrim



Fig. 4: Percorrendo a Rua do Alecrim.

«(...) Então descemos por essa Rua do Alecrim, que já não chove, depois pela Aterra fora, a passo ginástica, e em chegando lá você está curado.» (capítulo X)

Rua das Flores



Fig. 5: Passagem que dá acesso à Rua das Flores.

«Na manhã seguinte, às oito horas pontualmente, Carlos parava o break na Rua das Flores, diante da conhecida portão da casa do Cruges.» (Capítulo X)

Estátua de Homenagem a Eça de Queirós



Fig.6: Estátua de Homenagem a Eça de Queirós



Fig.7: Subtítulo d'«A Reliquia», alusivo ao Realismo

Praça Luís de Camões



Fig.8: Praça de Camões

«E abalou, desceu a Rua da Trindade, cortou pelo Loreto como uma pedra que rola, enfiou, ao fundo da Praça de Camões, num grande portão que uma lanterna alumina.» (capítulo XV)



Fig.9: Praça Luís de Camões e respectiva estátua.

«Estavam no Loreto; e Carlos parava, olhando, reentrando na intimidade daquele velho coração da capital. Nada mudara. A mesma sentinela sonolenta rondava em torno à estátua triste de Camões.» (Capítulo XII)

Restaurante Tavares



Fig.10: Restaurante Tavares

«No Tavares, ainda solitário àquela hora, um moço arava a sobrada. E enquanto esperava o almoço, Ega percorreu os jornais.» (Capítulo XVII)

Teatro da Trindade



Fig.11: Teatro da Trindade

«Pararam à porta do Teatro da Trindade no momento em que de uma tipóia de praça se apeava um sujeito de barbas de apóstolo, todo de luto, com um chapéu de largas abas recurvas à moda de 1830.» (capítulo XVI)

Largo da Abegoaria



Fig. 12: Largo da Abegoaria

«Mas já Carlos corria pelas escadas: Ega seguiu atrás, inquieto, temendo uma violência. Quando chegaram à porta, Eusébio meteu-se para os lados da Carmo. E alcançaram-na no Largo da Abegoaria, àquela hora deserto, mudo, com dois bicos de gás mortíços. Ao ver Carlos fender assim sobre ele, sem paléto, de peitinho claro na noite escura, o Eusébio, encolhido, balbuciou atarantadamente: «Óla, por aqui...» — Duve cá, estupar! — rugiu Carlos, baixo. Então também andaste metido nessa marateira da Corneta? Eu devia rachar-te os ossos um a um!» (Capítulo XVI)

Atlanco (Antigo Casino de Lisboa)



Fig.13: Antigo casino de Lisboa onde a "Geração de 70" realizou as "Conferências de Casino".

Casa Havanesa



Fig. 14: Casa Havanesa

«E isto tagarelado pelo Grémio, pela Casa Havanesa, com detalhes torpes, envolvendo sempre a questão do dinheiro.» (capítulo XIII)

«Subiu lentamente a Chiada, leu os telegramas na Casa Havanesa» (capítulo XV)

Rua de S. Francisco



Fig.15: Rua de S.Francisco

«Onde diabo morava então o Sr. Cruges? A criada dissera que o Sr. Cruges vivia agora na Rua de S. Francisco, quatro portas adiante do Grémio.» (capítulo VIII)

«Dai a pouco, a trote largo no faetonte, Carlos descia a Chiada, dava a volta para a Rua de S. Francisco, na numa perturbação deliciosa e singular, com aquela certeza de que ela estava só na casa do Cruges: o último alhar que ela lhe dera parecia ir adiante dela, chamando-a: e um despertar tumultuoso de esperanças sem nome atirava-lhe a alma para o azul.» (capítulo X)

Grémio Literário



Fig.16: Grémio Literário - Clube fundado por escritores do romantismo que aqui se reuniam e discutiam literatura.

«Ele não a tomara a ver. Outros viam-na. O Taveira viam-na. No Grémio, ouvira um alferes de lanceiros falar dela, perguntar quem era, porque a encontrava todas as dias.» (Capítulo XVII)

Rossio



Fig.17: Prédio onde Ega de Queiroz viveu e iniciou a sua vida literária, no Rossio

«E Vilaça bem depressa descobriu, para o laboratório, um antigo armazém, vasto e retirado, ao fundo de um pátio, junto ao Largo das Necessidades. — E o consultório, meu senhor, não é aqui, nem acolá; é na Rossio, ali em pleno Rossio!» (Capítulo IV)

“Roteiro Queirosiano”: a recriação do romance “Os Maias” pelas ruas da cidade de Lisboa

O dia começou bem cedo. Eram 6:40h da manhã quando as turmas 11°CT6 e 11°LH3 partiram de Guimarães rumo à capital com o objectivo de realizar o “Roteiro Queirosiano”. Após a leitura do romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, a visita de estudo propunha-se possibilitar aos alunos a visita dos locais descritos na obra, permitindo-lhes compreender e assimilar o contexto sociocultural da época.

Depois de uma viagem longa e cansativa, chegámos finalmente a Lisboa, por volta das 11:30h. Almoçámos nas Galerias do Chiado e iniciámos a visita no Cais do Sodré. Mas, qual é a ligação deste local aos espaços descritos no romance *Os Maias*? A guia, Isabel

Vidinha, que se fazia acompanhar de um romance extremamente gasto e cheio de anotações, explicou-nos que aquele local fora o Aterro e que dali era possível avistar a Rampa de Santos, que conduzia ao Bairro das Janelas Verdes, onde, supostamente, existira o Ramalhete. A propósito, referiu, também, que a casa da família Maia devia o seu nome a um painel de azulejos no qual figuraria um ramo de girassóis. Neste local, a guia pediu, ainda, a dois colegas nossos que lessem algumas passagens significativas.

De seguida, deslocando-nos a pé e sob um calor intenso, descobrimos, por entre as construções da cidade, o edifício do Hotel Central, que, actualmente, está ocupado por escritórios. Nesse momento, a nossa guia convidou-nos, então, a imaginar a beleza do «peristilo», onde Carlos viu pela primeira vez Maria Eduarda. Outro local importante que visitámos foi a Rua das Flores. Na obra, Carlos dirige-se até este local para ir buscar Cruges, no dia da viagem a Sintra, no entanto, aquela já não era a sua residência, mas sim a Rua de São Francisco. Nessa rua, que também visitámos, localiza-se, ainda, o Grémio Literário, local frequentado por Eça de Queirós e pelas personagens da obra, sendo também ali que Maria Eduarda teria um apartamento. Continuando a subir as ruas da cidade, chegámos ao Teatro da Trindade, um edifício que se destaca dos outros por ter uma cor avermelhada intensa. No romance, Carlos e Eça foram a esse local para assistirem a um sarau literário. Descendo um pouco mais, estivemos, ainda, no Largo da Abegoaria, no qual Carlos espanca a personagem Eusebiozinho. Já perto do final da visita, pudemos admirar o Teatro de São Carlos, que é considerado um dos mais belos da Europa. Teria sido aí que Carlos foi “gouvarinhar”, tendo conhecido a Condessa de Gouvarinho, com a qual teve uma relação adúltera. O percurso terminou na praça do Rossio, onde a guia fez referência ao facto de, no romance, o consultório de Carlos se situar naquela praça.

Para concluir, fazemos um balanço muito positivo desta actividade, porque nos permitiu recriar o espaço físico da obra que tínhamos lido e imaginar as personagens a vaguear por todos aqueles lugares.

Reportagem elaborada por: n.º 4, n.º 13, n.º 15, n.º 28; 11º CT



Edifício que albergou o Hotel Central, local onde Carlos vê Maria Eduarda pela primeira vez.

Anexo 2 – Inquérito Sobre os Hábitos de Leitura.

Questionário sobre leitura

Este questionário pretende saber quais são os teus hábitos de leitura. Não te esqueças de responder com a máxima sinceridade. Obrigada!

Dados pessoais

Sexo Masculino Feminino Idade _____

- Gostas de ler?

(1-nada; 2-muito pouco; 3-pouco; 4-mais ou menos; 5-muito)

1 2 3 4 5

- Costumas ler...

- Por obrigação
- Por prazer
- Para aumentar os conhecimentos
- Um passatempo como outro qualquer
- Outra: _____

- Onde costumavas a ler?

- Escola Casa
- Parque Viagem
- Não leio Outra: _____

- Quantos livros lêes por ano?

- Nenhum
- De 1 a 3
- Entre 3 a 6
- Mais de 6

- Tens o hábito de ler...

- Todos os dias Ao fim-de-semana
- Só nas férias Quando sou obrigado/a
- Quando me apetece Nunca

- Quanto tempo dedicas em média à leitura?

- Menos de 30 minutos
- Mais de 30 minutos
- Mais de 60 minutos

- Costumas ter dificuldades em perceber/interpretar as leituras que fazes em aula ou quando estudas?
 - Sim
 - Não
 - Às vezes, depende do tema e do tipo de linguagem
- Quando vais de férias levas livros?
 - Sempre
 - Às vezes
 - Nunca
- Que tipos de leituras preferes?
 - Livros
 - Enciclopédias
 - Jornais
 - Revistas
- Que tipo de livros/obras literárias preferes?

<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Romance
<input type="checkbox"/> Policial	<input type="checkbox"/> Ficção científica
<input type="checkbox"/> Banda desenhada	<input type="checkbox"/> Texto dramático
<input type="checkbox"/> Poesia	<input type="checkbox"/> Enciclopédias
<input type="checkbox"/> Terror	<input type="checkbox"/> Biografias
<input type="checkbox"/> Outras: _____	
- Os teus temas preferidos são:

<input type="checkbox"/> Amor/Amizade	<input type="checkbox"/> Adolescência
<input type="checkbox"/> Sexualidade	<input type="checkbox"/> História
<input type="checkbox"/> Desporto	<input type="checkbox"/> Saúde
<input type="checkbox"/> Drogas	<input type="checkbox"/> Ecologia
<input type="checkbox"/> Outra _____	
- Preferes autores...
 - Portugueses
 - Lusófonos
 - Estrangeiros
 - É indiferente
- Costumas ler/consultar obras literárias disponíveis em CDRROM?
 - Sim
 - Não

- Já conhecestes pessoalmente algum autor?
 Sim
 Não
- Costumam oferecer-te livros?
 Sim
 Não
- Gostas que te ofereçam livros?
(1-nada; 2-muito pouco; 3-pouco; 4-mais ou menos; 5-muito)
1 2 3 4 5
- Costumas oferecer livros?
 Sim
 Não
- Qual (ais) o(s) teu(s) livro(s) preferido(s)?
(Máximo 3)

Obrigada pela tua colaboração!

Prof. Tânia Leite

Anexo 3 – Resultados do Inquérito Sobre os Hábitos de Leitura.

Questionário sobre leitura – resultados

- Gostas de ler?
(1-nada; 2-muito pouco; 3-pouco; 4-mais ou menos; 5-muito)

1	2	3	4	5
4.2%	8.3%	12.5%	42%	33%

- Costumas ler...

Por obrigação	Por prazer	Para aumentar os conhecimentos	Um passatempo como outro qualquer	Outra
29%	29%	21%	21%	0%

- Onde costumam a ler?

Escola	Parque	Não leio	Casa	Viagem	Outra
12.5%	4.2%	4.2%	58%	17%	4.2%

- Quantos livros lês por ano?

Nenhum	De 1 a 3	De 3 a 6	Mais de 6
17%	37.5%	46%	0%

- Tens o hábito de ler...

Todos os dias	Só nas férias	Quando me apetece	Ao fim-de-semana	Quando sou obrigado/a	Nunca
12.5%	33%	33%	4.2%	8.3%	8.3%

- Quanto tempo dedicas em média à leitura?

Menos de 30 minutos	Mais de 30 minutos	Mais de 60 minutos
33%	42%	25%

- Costumas ter dificuldades em perceber/interpretar as leituras que fazes em aula ou quando estudas?

Sim	Não	Às vezes, depende do tema e do tipo de linguagem
0%	46%	54%

- Quando vais de férias levas livros?

Sempre	Às vezes	Nunca
50%	17%	33%

- Que tipos de leituras preferes?

Livros	Enciclopédias	Jornais	Revistas
54%	4.2%	25%	17%

- Que tipo de livros/obras literárias preferes?

Aventura	Policial	B.D.	Poesia	Terror	Romance	Ficção científica	Texto Dramático	Enciclopédia
17%	12.5%	8.3%	4.2%	4.2%	33%	12.5%	4.2%	4.2%

* Restantes equivalem a 0%

• Os teus temas preferidos são...								
Amor/ Amizade	Sexualidade	Desporto	Drogas	Adoles- cência	Hist.	Saúde	Ecologia	Outras
25%	12.5%	21%	12.5%	8.3%	8.3%	8.3%	4.2%	0%

• Preferes autores...			
Portugueses	Lusófonos	Estrangeiros	É indiferente
17%	0%	21%	62.5%

• Costumas ler/consultar obras literárias disponíveis em CDROM?	
Sim	Não
4.2%	95.8%

• Já conheces pessoalmente algum autor?	
Sim	Não
83%	17%

• Costumam oferecer-te livros?	
Sim	Não
58%	42%

• Gostas que te ofereçam livros?				
1	2	3	4	5
12.5%	12.5%	17%	33%	25%

• Costumas oferecer livros?	
Sim	Não
54%	46%

• Livros preferidos...	
<i>Saga Harry Potter</i>	<i>Cão como nós</i>
<i>O Carteiro de Pablo Neruda</i>	<i>Saga Twilight</i>
<i>O Príncipezinho</i>	Livros variados do autor Nicholas Sparks.
<i>A Crónica dos Bons Malandros</i>	

Estes são os livros mais mencionados numa lista de trinta e seis referências.

Anexo 4 – Ficha de Leitura Aferida.

	Escola Secundária Francisco de Holanda	Ano lectivo 2010/2011
	Cursos Científico-Humanísticos - 11º ano - Versão A	
Os Maias de Eça de Queirós		
FICHA DE LEITURA AFERIDA		Duração: 30 minutos
Nome: _____	N.º _____	Turma: _____
Data ____/____/____	Classificação _____ (valores)	Docente: _____

1. Vamos fazer o 'ponto da situação' da leitura aferida d' *Os Maias* até ao capítulo IX. Assinala a continuação correcta de cada uma das afirmações.

1. O início da narração de *Os Maias* começa:
 - a. em Maio de 1870.
 - b. em Outubro de 1820.
 - c. nos finais de 1887.
 - d. no Outono de 1875.

2. A primeira geração da família Maia é representada por:
 - a. Afonso da Maia e Maria Eduarda Runa.
 - b. Pedro da Maia e Maria Monforte.
 - c. Caetano da Maia e Maria Eduarda Runa.
 - d. Carlos da Maia e Maria Eduarda da Maia.

3. A acção recua no tempo até 1820 para ser narrada:
 - a. a juventude de Carlos da Maia
 - b. a juventude de Afonso da Maia.
 - c. a juventude de Caetano da Maia.
 - d. a juventude de Pedro da Maia.

4. O nome da casa da família Maia provém:
 - a. de um ramalhete fresco por cima da porta.
 - b. do frontão com um ramalhete amarelo atado com uma fita.
 - c. de um painel de azulejos com um ramo de girassóis.
 - d. de um fresco com um ramo de girassóis.

5. O Ramalhete foi remodelado para:
 - a. para acolher Carlos e Maria Eduarda.
 - b. acolher Afonso da Maia, que se cansara da monotonia do Douro.
 - c. habitação de Carlos no período dos seus estudos.
 - d. receber Carlos após a sua formatura em Medicina.

6. Vilaça discorda da ideia de Afonso querer habitar o Ramalhete porque:
 - a. o Ramalhete não tinha o requinte a que estava habituado.
 - b. teme uma lenda que aponta para a fatalidade das paredes da casa.
 - c. as obras implicam muitas preocupações e gastos.
 - d. considera os ares de Santa Olávia mais saudáveis.

7. O jardim do Ramalhete:
 - a. era tão vasto quanto o jardim da quinta de Santa Olávia.
 - b. possuía uma estátua, uma cascatzinha, um cedro e um cipreste.

- c. tinha árvores frondosas e um grande lago com peixes.
 - d. possuía apenas uma vasta vegetação e grande um baloiço.
8. Afonso e Maria Eduarda Runa exilaram-se em Inglaterra:
- a. para educar Pedro.
 - b. por questões políticas.
 - c. por ser um país cosmopolita.
 - d. devido ao seu clima.
9. Desde a Regeneração a família Maia vivia retirada:
- a. no Ramalhete, em Lisboa.
 - b. na palacete de Benfica.
 - c. na quinta de Santa Olávia.
 - d. em Sintra, em Seteais.
10. Maria Eduarda Runa pediu ao padre Vasques para se deslocar a Inglaterra:
- a. para confessar Afonso da Maia.
 - b. para que este lhe fizesse companhia.
 - c. para instruir Pedro da Maia.
 - d. para instruir Carlos da Maia.
11. Pedro da Maia, devido à sua educação, é:
- a. sensual, diletante e um “dandy”.
 - b. sensual e vítima da literatura romântica.
 - c. um rapaz apático mas dotado de força interior.
 - d. o prolongamento físico e temperamental da mãe.
12. Após a morte de Maria Eduarda Runa, Pedro:
- a. aproxima-se cada vez mais do pai, apesar das suas diferenças.
 - b. sente uma dor terrível mas atenuada por uma vida de estroinice.
 - c. entra num estado de melancolia aparentemente sem fim.
 - d. ignora por completo a morte da sua própria mãe.
13. Pedro casou com Maria Monforte:
- a. contra a vontade do pai.
 - b. com o consentimento do pai.
 - c. para contrariar o pai.
 - d. para sair da casa do pai.
14. Regressados a Portugal, Pedro e Maria Monforte habitaram:
- a. a casa de Arroios.
 - b. o Ramalhete.
 - c. a quinta em Santa Olávia.
 - d. a casa de Benfica.
15. Da relação de Pedro com Maria Monforte nasceram dois filhos:
- a. Maria Eduarda Runa e Carlos da Maia.
 - b. Maria Eduarda e Afonso.
 - c. Carlos da Maia e Ega.
 - d. Carlos e Maria Eduarda.
16. O nome do filho de Pedro e Maria Monforte foi escolhido:
- a. pela mãe influenciada pelas leituras românticas.
 - b. pelo avô paterno, em homenagem a um antepassado.
 - c. pelo pai em memória do avô paterno.
 - d. pelo avô materno em homenagem a si mesmo.

17. Maria Monforte foge com Tancredo:
- um amigo íntimo de Pedro da Maia.
 - um hóspede ferido por Pedro da Maia na caça.
 - um familiar indesejado de Pedro da Maia.
 - um amigo do casal que frequentava a casa.
18. Pedro da Maia suicida-se:
- porque o pai não o aceitou de volta.
 - porque o pai o obrigou a deixar a mulher.
 - porque a sua esposa foge com outro homem.
 - porque lhe morreu a filha mais nova.
19. O suicídio de Pedro da Maia ocorreu:
- no Hotel Central, à hora de almoço.
 - em Santa Olávia, de madrugada.
 - na casa do pai, em Benfica, de madrugada.
 - em sua casa, em Arroios, ao anoitecer.
20. Carlos recebeu uma educação:
- francesa
 - portuguesa
 - inglesa
 - cosmopolita
21. A educação de Carlos fez-se sob a orientação de:
- Mr. Brown.
 - Vilaça.
 - Padre Vasques.
 - O reverendo Bonifácio.
22. Carlos, devido à sua educação, caracteriza-se pela:
- apatia, saúde, autonomia.
 - cobardia, fragilidade, autonomia.
 - autonomia, saúde, valentia.
 - passividade, dinamismo, fragilidade.
23. D. Ana Silveira:
- achava que a educação de Carlos era uma educação conservadora.
 - concordava com a educação que era ministrada a Carlos.
 - acreditava que esta educação é que formava os Homens.
 - reprovava o tipo de educação proporcionada a Carlos.
24. Tendo em conta a sua educação, Eusebiozinho é:
- triste, covarde, saudável.
 - covarde, passivo, alegre.
 - frágil, passivo e apático.
 - triste, autónomo, apático.
25. No capítulo III, é dado destaque a dois modelos de educação distintos, tipificados nas personagens de:
- Carlos e Ega.
 - Carlos e Eusebiozinho.
 - Carlos e Pedrinho.
 - Carlos e Teresinha
26. Vilaça confidenciou a Afonso que:
- Alencar encontrou Maria Monforte em Lisboa.

- b. Maria Monforte escreveu uma carta, dando notícias.
 - c. Alencar encontrou Maria Monforte em Paris.
 - d. Maria Monforte havia regressado a Lisboa.
27. Em Coimbra Carlos revela-se:
- a. um aluno aplicado e responsável.
 - b. dileitante e dândi, manifestando interesse por diferentes áreas.
 - c. saudosos da vida pacata de Santa Olávia.
 - d. um aluno exemplar, dedicando-se exclusivamente aos estudos.
28. Ega, o grande amigo de Carlos, andava a formar-se em:
- a. Direito.
 - b. Medicina.
 - c. Educação.
 - d. Literatura.
29. João da Ega é natural:
- a. de Lisboa.
 - b. de Coimbra.
 - c. de Celorico de Basto.
 - d. do Porto.
30. Carlos Eduardo envolve-se numa atitude de adultério com:
- a. Raquel Cohen.
 - b. Encarnación.
 - c. Condessa de Gouvarinho.
 - d. Miss Sara.
31. O consultório de Carlos situa-se:
- a. em Arroios.
 - b. no Ramalhete.
 - c. ao lado da vila Balzac.
 - d. no Rossio.
32. No Ramalhete, Afonso juntava os amigos para:
- a. se aconselhar sobre os seus negócios.
 - b. às cartas, nomeadamente o *whist*.
 - c. resolver problemas da quinta de Santa Olávia.
 - d. festejar os sucessivos sucessos de Carlos.
33. Perto de Afonso estava sempre o *Reverendo Bonifácio*:
- a. o cão S. Bernardo de Afonso.
 - b. o gato angorá de Afonso.
 - c. um cão trazido por Vilaça.
 - d. o velho padre de Santa Olávia.
34. Outra das presenças habituais no Ramalhete era Steinbroken:
- a. ministro da Noruega e bom jogador de sueca.
 - b. ministro da Noruega e bom jogador de bilhar.
 - c. ministro da Finlândia e bom cantor.
 - d. ministro da Finlândia e bom cozinheiro.
35. Finalmente, o laboratório de Carlos ficou pronto:
- a. mas o médico não aceitava qualquer doente.
 - b. mas o médico nem sequer lá aparecia.
 - c. e o médico trabalhou lá afincadamente.
 - d. mas o médico decidiu arrendá-lo.

36. Ega apresentou Carlos:
- aos Cohen, no intervalo da ópera.
 - aos Cohen, na intervalo da corrida de cavalos.
 - aos Gouvarinhos, no intervalo da ópera.
 - aos Gouvarinhos, no intervalo da corrida de cavalos.
37. Carlos decidiu-se a ir visitar o Ega:
- no Hotel Central, onde estava com a companheira.
 - na Vila Balzac, a casa onde Ega se instalara.
 - no Hotel Central, onde Ega estava hospedado.
 - em Vila Balzac, a localidade para onde Ega se mudara.
38. O primeiro encontro visual de Carlos e Maria Eduarda deu-se:
- nas corridas de cavalos.
 - em Sintra.
 - no Hotel Central.
 - na Rua de S. Francisco.
39. O jantar no Hotel Central transformou-se numa homenagem a:
- Cohen, o banqueiro judeu.
 - Carlos, o novo médico.
 - Alencar, o poeta romântico.
 - Gouvarinho, o par do reino.
40. As personagens participantes no jantar do Hotel Central:
- Mostram-se com atitudes e ideias fortes, convincentes e coerentes.
 - Revelam-se temperamentais, discutindo e quase se envolvendo numa cena de pancadaria.
 - Revelam-se educadas, preocupando-se mais com o comportamento do que com a aparência.
 - Apresentam-se descontraídas, preocupando-se mais com a aparência do que com os objectivos do jantar.
41. Já no salão, Carlos ficou a saber que quem viajara naquela carruagem eram:
- os Gomes da Costa, família rica do norte do país.
 - os Castro Gomes, uma família elegante de origem brasileira.
 - os Castro da Cunha, uma família elegante de origem francesa.
 - os Cunha Gomes, uma família brasileira, com ligações à coroa.
42. Quem deu esta informação foi:
- Craft que com eles viera de Paris
 - Cohen que vieram com eles de França.
 - Dâmaso que com eles convivera no Rio de Janeiro.
 - Dâmaso que viajara com eles desde Paris.
43. Dâmaso Salcede tinha uma enorme admiração por:
- João da Ega
 - Tomás de Alencar
 - Afonso da Maia
 - Carlos da Maia
44. No jantar do Hotel Central, discutia-se, sobretudo:
- o trabalho e o dinheiro.
 - o dinheiro e os desportos.
 - as mulheres e as ementas.
 - a política e a literatura.

45. No decorrer do jantar no Hotel Central, dá-se uma discussão entre:
- Tomás de Alencar e Carlos da Maia.
 - João da Ega e Tomás de Alencar.
 - Carlos da Maia e João da Ega.
 - João da Ega e Dâmaso Salcede.
46. Tomás de Alencar é:
- um poeta romântico, amigo do pai de Carlos.
 - um político conservador, próximo de Afonso da Maia.
 - um banqueiro ganancioso, amigo do Cohen.
 - companheiro de Carlos, quando estudava em Coimbra .
47. No fim do jantar no Hotel Central a personagem que se destaca pelo seu carácter impassível e distinto é:
- Cohen.
 - Dâmaso.
 - Craft.
 - Alencar.
48. Carlos decidiu ir a Sintra:
- convidando Cruges para o acompanhar, tentando encontrar Maria Eduarda.
 - partindo sozinho, na tentativa de voltar a ver Maria Eduarda.
 - convidando Ega para o acompanhar, pois queria interrogar Dâmaso.
 - acompanhado de Cruges, a fim de saborearem as queijadas.
49. No Aterro, Carlos, quando conversava com Steinbroken:
- viu pela primeira vez Maria Eduarda e deslumbra-se pela sua beleza de deusa.
 - reviu Maria Eduarda e encanta-se com sua beleza exótica e doçura na voz.
 - reviu Maria Eduarda e ficou deslumbrado pela sua beleza de deusa.
 - viu Maria Eduarda e ficou fascinado com a sua beleza e olhar sedutor.
50. Carlos recebe um pedido de Dâmaso para:
- tratar da filha de Maria Eduarda, Rosa.
 - tratar de Miss Sara, que se encontra adoentada.
 - se encontrar com Maria Eduarda, no Hotel Central.
 - tratar de assuntos comerciais com Castro Gomes.

Bom trabalho!
Prof. Tânia Leite

NOTAS DA FICHA DE LEITURA AFERIDA

Nº	Nota	8	12	15	18	21	9,2
1	12,8	9	10	16	14,4	22	15,6
2	14,8	10	13,6	17	8	24	9,6
4	18	11	9,6	18	14,8	26	18,4
6	18,8	12	8,8	19	17,6	28	FALTOU
7	9,2	13	17,6	20	15,6	30	17,2



Cursos Científico-Humanísticos - 11º ano

Ficha de trabalho - Leitura selectiva de excertos de “Os Maias” - caracterização das personagens



Afonso da Maia

“Afonso era um pouco baixo, maciço, de ombros quadrados e fortes: e com a sua face larga de nariz aquilino, a pele corada, quase vermelha, o cabelo branco todo cortado à escovinha, e a barba de neve aguda e longa — lembrava, como dizia Carlos, um varão esforçado das idades heróicas, um D. Duarte de Meneses ou um Afonso de Albuquerque. E isto fazia sorrir o velho, recordar ao neto, gracejando, quanto as aparências iludem!

Não, não era Meneses, nem Albuquerque, apenas um antepassado bonacheirão que amava os seus livros, o conchego da sua poltrona, o seu whist ao canto do fogão. Ele mesmo costumava dizer que era simplesmente um egoísta: — mas nunca, como agora na velhice, as generosidades do seu coração tinham sido tão profundas e largas. Parte do seu rendimento ia-se-lhe por entre os dedos, esparsamente, numa caridade enternecida. Cada vez amava mais o que é pobre e o que é fraco. Em Santa Olávia, as crianças corriam para ele, dos portais, sentindo-o acariciador e paciente. Tudo o que vive lhe merecia amor — e era dos que não pisam um formigueiro e se compadecem da sede de uma planta.(...) (cap. I)

E todavia, o furor revolucionário do pobre moço consistira em ler Rousseau, Volney, Helvécio, e a «Enciclopédia»; em atirar foguetes de lágrimas à Constituição; e ir, de chapéu à liberal e alta gravata azul, recitando pelas lojas maçónicas odes abomináveis ao Supremo Arquitecto do Universo. Isto, porém, bastara para indignar o pai (...) Caetano da Maia limitou-se a desterrar o filho para a Quinta de Santa Olávia; (...) Meses depois, o jacobino, o Marat, voltava de Santa Olávia um pouco contrito, enfasiado sobretudo daquela solidão (...) Vinha pedir ao pai a bênção, e alguns mil cruzados, para ir a Inglaterra, esse país de vivos prados e de cabelos de ouro, de que lhe falara tanto a tia Fanny. (...) Afonso partiu. (...)

Teve relações; estudou a nobre e rica literatura inglesa; interessou-se, como convinha a um fidalgo em Inglaterra, pela cultura, ela cria dos cavalos, pela prática da caridade; — e pensava com prazer em ficar ali para sempre naquela paz e naquela ordem.

(...) Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho — para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso da cartilha. (...)

O padre Vasques, apoderando-se daquela alma aterrada para quem Deus era um amo feroz, tornara-se o grande homem da casa. (...) Esta carolice que o cercava ia lançando Afonso num ateísmo rancoroso: queria as igrejas fechadas como os mosteiros, as imagens escavacadas a machado, uma matança de reverendos... (Cap. I)

(...) O velho sorriu, amaciando o seu gato.

— O verdadeiro patriotismo, talvez — disse ele — seria, em lugar de corridas, fazer uma boa tourada. (...) se habitei a Inglaterra é que o meu rei, que era então, me pôs fora do meu país... Pois é verdade, tenho esse fraco português, prefiro toiros. (...)

Mas sabe o Sr. Salcedo qual é a vantagem da tourada? É ser uma grande escola de força, de coragem e de destreza... Em Portugal não há instituição que tenha uma importância igual à tourada de curiosos. E acredite uma coisa: é que se nesta triste geração moderna ainda há em Lisboa uns rapazes com certo músculo, a espinha direita, e capazes de dar um bom soco, deve-se isso ao toiro e à tourada de curiosos... (cap. X)

1. Faz a caracterização física de Afonso da Maia.
2. Preenche a seguinte tabela com as características de Afonso tendo em conta o excerto lido.

Afonso na Juventude	Afonso na idade adulta	Afonso na velhice
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•



Maria Eduarda Runa

“Seu pai morreu de súbito, ele teve de regressar a Lisboa. Foi então que conheceu D. Maria Eduarda Runa, filha do conde de Runa, uma linda morena, mimosa e um pouco adoentada. Ao fim do luto casou com ela. Teve um filho, desejou outros; e começou logo, com belas ideias de patriarca moço, a fazer obras no palacete de Benfica, a plantar em redor arvoredos, preparando tectos e sombras à descendência amada que lhe encantaria a velhice. (...)

Somente Afonso sentia que sua mulher não era feliz. Pensativa e triste, tossia sempre pelas salas. À noite sentava-se ao fogão, suspirava e ficava calada...

Pobre senhora! A nostalgia do País, da parentela, das igrejas, ia-a minando. Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira, sem se queixar e sorrindo palidamente, tinha vivido desde que chegara num ódio surdo àquela terra de hereges e ao seu idioma bárbaro: sempre arrepiada, abafada em peles, olhando com pavor os céus fuscos ou a neve nas árvores, o seu coração não estivera nunca ali, mas longe, em Lisboa, nos adros, nos bairros batidos do sol. A sua devoção (a devoção dos Runas!) sempre grande, exaltara-se, exacerbara-se àquela hostilidade ambiente que ela sentia em redor contra os «papistas». E só se satisfazia à noite, indo refugiar-se no sótão com as

criadas portuguesas, para rezar o terço, agachada numa esteira – gozando ali, nesse murmúrio de ave-marias em país protestante, o encanto de uma conjuração católica!

Odiando tudo o que era inglês, não consentia que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond. Debalde Afonso lhe provou que era um colégio católico. Não queria: aquele catolicismo sem romarias, sem fogueiras pelo S. João, sem imagens do Senhor dos Passos, sem frades nas ruas – não lhe parecia a religião. A alma do seu Pedrinho não abandonaria ela à heresia; - e para o educar mandou vir de Lisboa o padre Vasques, capelão do Conde de Runa.” (Cap. I)

1. Preenche a seguinte tabela com as características de Maria Eduarda Runa tendo em conta o excerto lido.

MARIA EDUARDA RUNA	
•	•
•	•
•	•

2. Como se manifesta em Maria Eduarda Runa o excesso de sentimentalismo, traço romântico que caracteriza esta personagem.
3. Apesar de quase passar despercebida na obra, Maria Eduarda Runa tem uma função importante na intriga. Explica porquê.



Pedro da Maia

“Odiando tudo o que era inglês, não consentia que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond. (...) A alma do seu Pedrinho não abandonaria ela à heresia; - para o educar mandou vir de Lisboa o padre Vasques, capelão do conde de Runa.

O Vasques ensinava-lhe as declinações latinas, sobretudo a cartilha (...)

- Quantos são os inimigos da alma?

E o pequeno, mais dormente, lá ia murmurando:

- Três. Mundo, Diabo e Carne...

Pobre Pedrinho! Inimigo da sua alma só havia ali o reverendo Vasques, obeso e sórdido, arrotando do fundo da sua poltrona, com o lenço do rapé sobre o joelho...

Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho – para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso da cartilha. Mas a mamã acudia de dentro, em terror, a abafá-lo numa grande manta: depois, lá fora, o menino, acostumado ao

colo das criadas e aos recantos estofados, tinha medo do vento e das árvores: e pouco a pouco, num passo desconsolado, os dois iam pisando em silêncio as folhas secas — o filho todo acobardado das sombras do bosque vivo, o pai vergando os ombros, pensativo, triste daquela fraqueza do filho...

(...) O Pedrinho no entanto estava quase um homem. Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maias; a sua linda face oval dum trigueiro cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis, prontos sempre a humedecer-se, faziam-no assemelhar a um belo árabe. Desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros. (...) Era em tudo um fraco; e esse abatimento contínuo de todo o seu ser resolvia-se a espaços em crises de melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com as olheiras fundas e já velho. O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe.

(...) Quando a mãe morreu, (...) Pedro teve na sua dor os arrebatamentos duma loucura. Fizera a promessa histérica, se ela escapasse, de dormir durante um ano sobre as lajes do pátio (...)

Esta dor exagerada e mórbida cessou por fim; e sucedeu-lhe, quase sem transição, um período de vida dissipada e turbulenta, estroinice banal, em que Pedro, levado por um romantismo torpe, procurava afogar em lupanares e botequins as saudades da mamã. (cap. I)

(...) Uma sombria tarde de Dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si. Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. (...) sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente.

(...) então caiu para o canapé, como cai um corpo morto; e levantando para o pai um rosto devastado, envelhecido, disse, palavra a palavra, numa voz surda:

- Estive fora de Lisboa dois dias... Voltei esta manhã... A Maria tinha fugido de casa com a pequena... Partiu com um homem, um italiano... E aqui estou!

(...) Vinha atirar-se para um sofá, chorando miseravelmente!

- Mas para onde fugiram, Pedro? Que sabes tu, filho? Não é só chorar...

- Não sei nada – respondeu Pedro num longo esforço. – Sei que fugiu.

(...) Ele seguiu maquinalmente o pai à livraria (...)

– Está uma noite de Inglaterra – disse Afonso, debruçando-se a espertar o lume.

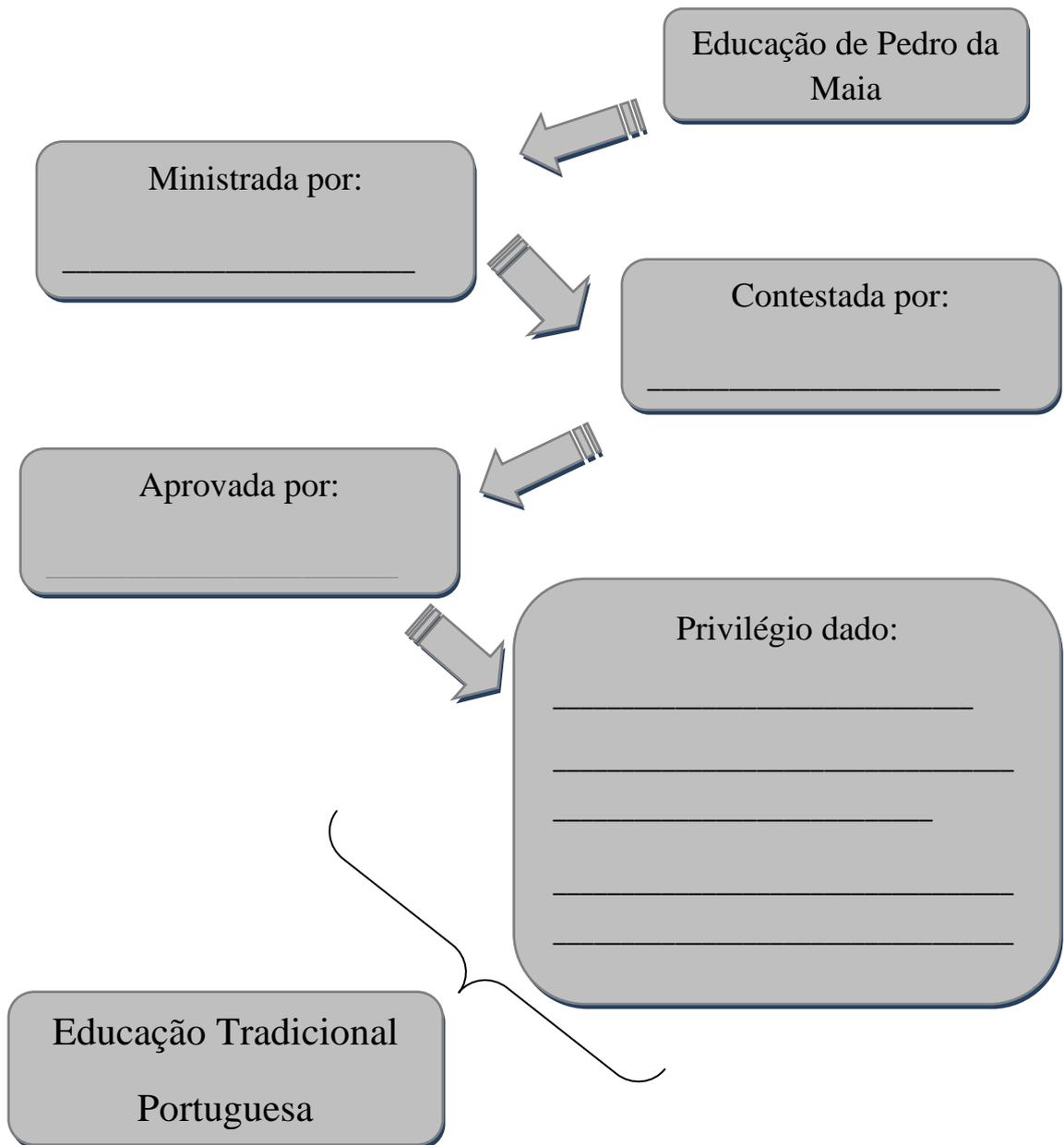
Mas a esta palavra Pedro erguera-se, impetuosamente. Decerto o ferira a ideia de Maria, longe, num quarto alheio, agasalhando-se no leito do adultério entre os braços do outro. Apertou um instante a cabeça nas mãos, depois veio junto do pai, com o passo mal firme, mas a voz muito calma:

- Estou realmente cansado, meu pai, vou me deitar. Boa noite...

(...) A madrugada clareava, (...) quando de repente um tiro atirou a casa. (...) Do quarto de Pedro ainda entreaberto vinha um cheiro de pólvora; e aos pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue que se ensopava no tapete, Afonso encontrou seu filho morto, apertando uma pistola na mão." (cap. II)

1. Depois de leres o excerto proposto, faz a caracterização física e psicológica de Pedro, sem esquecer o tipo de educação que recebeu.

2. Ao longo do diálogo, pai e filho evidenciam diferentes sentimentos e atitudes.
 - a. Estabelece uma comparação entre o carácter de Pedro e Afonso da Maia, atendendo às palavras deste último: “- *Mas para onde fugiram, Pedro? Que sabes tu, filho? Não é só chorar...*”.
3. Explicita o efeito do sentido produzido pela utilização dos advérbios *perdidamente*, *maquinalmente* e *impetuosamente* na descrição de Pedro.
4. Desde a chegada de Pedro ao Ramalhete, diversos indícios contribuem para a construção de uma atmosfera trágica que prenuncia o seu fim fatídico.
 - a. Identifica no texto um desses indícios.
5. Preenche os espaços em branco de acordo com o excerto.



6. Tendo em conta as características estudadas de Maria Eduarda Runa e Pedro da Maia, completa o quadro seguinte:

Maria Eduarda Runa	Pedro da Maia
Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira (p.17)	_____
... <u>definhava</u> (...) todos os dias mais pálida (p.19)	_____
... <u>sorrindo</u> palidamente (p. 17)	_____
_____	} Nesse s períodos tornava-se (...) devoto... (pág. 21)
_____	}
_____	} ... <u>crises</u> de melancolia negra ... (p. 20)
Mas a triste senhora... (p.19)	}
... a tristeza das suas palavras (p.18)	_____

Diário de Lisboa

Desgraça arrasa família Maia

Lisboa perdeu ontem um dos grandes nomes da alta sociedade, Pedro da Maia, quando este atentou contra a sua própria vida, na casa do seu pai, em Benfica. Na origem deste acto de desespero poderá estar a sua paixão fatal por Maria Monforte.

Na última madrugada, quando já todos repousavam, um forte barulho abalou a casa dos Maia. Assustado, Afonso da Maia, ter-se-á dirigido ao quarto do seu filho para averiguar a origem daquele barulho, quando se deparou com este caído no chão, agarrado a uma pistola, mergulhado numa poça de sangue.

“Foi horrível! Quando cheguei ao quarto do menino estava o Sr. Afonso de joelhos, agarrado ao corpo do seu filho, a chorar e a gritar desalmadamente. Foi um grande desgosto!”- afirmou uma das empregadas de Afonso da Maia ainda em choque.

Pensa-se que o que terá motivado este violento acto de Pedro da Maia terá sido a fuga da sua mulher, Maria Monforte, com o italiano Tancredo e a sua filha, Maria Eduarda, durante a ausência de Pedro. Quando regressou e se apercebeu do que tinha acontecido, o filho de Afonso da Maia ter-se-á dirigido a casa do seu pai, com quem estava de relações cortadas desde o seu casamento, procurando apoio e consolo neste.

“Quando vi o menino, fiquei muito contente! Pensei que seria desta vez que eles se reconciliassem. Porém, ao ver aquele ar de desespero e de raiva que o menino trazia no rosto, temi o pior! Depois, trancou-se no escritório com o seu pai durante longas horas a chorar e a gritar com um tom de mágoa na voz. Notava-se que estava com o coração destroçado.” – revelou-nos a mesma fonte.

Segundo uma fonte próxima do casal, a filha do negreiro e o napolitano ter-se-ão conhecido por intermédio de Pedro, que, durante uma caçada, o feriu. Para se redimir, o filho de Afonso ofereceu a sua casa ao italiano para aí permanecer até à sua recuperação.

Antes de morrer, Pedro terá escrito uma carta ao seu pai, cujo conteúdo não foi ainda revelado.

A sociedade lisboeta veste-se agora de preto para mostrar o seu luto por esta ilustre figura que partiu tão inesperadamente e de um modo tão cruel. O funeral irá realizar-se amanhã pelas 12:00h na Igreja do Carmo, em Lisboa, e o corpo irá ser depositado no jazigo de família.

A tragédia abala os Maiais



Pedro da Maia, filho do patriarca Afonso da Maia, morreu no passado mês de Dezembro, numa Sexta-feira à noite, após se ter instalado na casa de seu pai, em Benfica.

Pedro da Maia regressou à casa de família com o seu filho, Carlos Eduardo, após uma desavença familiar

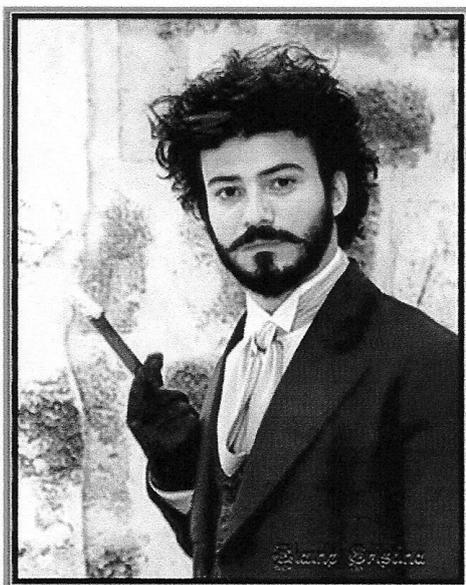
que durou três anos.

No entanto, um acontecimento que seria de grande alegria para esta família acabou por se revelar nefasto, culminando numa grande desgraça. Na chuvosa e sombria madrugada de Sexta-feira para Sábado, o velho Afonso foi surpreendido com o soar de um tiro que

assustou todos os que se encontravam na casa, deparando-se com o seu filho morto e segurando uma pistola na mão. Segundo uma fonte próxima da família, Pedro encontrava-se “aos pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue”. Esta fonte realçou, ainda, o estado de desespero e de inquietação em que este apareceu em Benfica.

De acordo com as últimas informações apuradas, a razão que levou ao suicídio de Pedro terá sido a fuga da sua mulher, Maria Monforte, com Tancredo, um príncipe entusiasta e conspirador de Nápoles, que frequentava a casa do casal, tendo-se tornado um dos seus íntimos. Maria

deixara, unicamente, um bilhete a Pedro, informando-o que partia, levando consigo a filha de ambos. Este acontecimento terá sido fatal para o Maia que, não suportando o desgosto e o sofrimento, procurou apoio ao lado do pai, ao qual solicitou que criasse o seu filho numa carta que lhe escrevera antes de pôr termo à sua vida.



Pedro da Maia, dias antes de pôr termo à sua vida

Afonso da Maia irá agora partir com o seu neto para Santa Olávia, onde se recolherá na quinta e procederá ao luto pela morte do seu filho.

GAZETA ILUSTRADA

Anexo 7 – Ficha de Trabalho Aplicada na Aula de Latim.

	Escola Secundária Francisco de Holanda		
	Ano lectivo 2010/2011	Cursos de Línguas e Humanidades – 11º ano	
<i>A Gastronomia Romana</i>			
Nome: _____	Nº _____	Turma _____	Data ____/____/____

A Gastronomia Romana

1. Que ideia prevalece, na actualidade, sobre a alimentação Romana?

2. Esse tipo de alimentação abarcava toda a população?

3. Fontes que nos dão uma visão concreta da alimentação deste povo:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4. Além dos cereais, os povos primitivos alimentavam-se de:

- _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- _____

- _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

5. Completa o quadro seguinte:

A primeira refeição dos Romanos chamava-se: _____	
☒	☒
☒	☒
☒	

6. Os tipos de pães existentes nesta época eram:

- _____ → _____
- _____ → _____
- _____ → _____

7. Cerca do meio-dia os romanos comiam:

- _____
- constituído por...
- _____ → _____
- _____ → _____
- _____

8. O que é a *cena*?

9. A *cena* era constituída por três partes:



- | | | |
|-----------------|------------------------------|---------------------------|
| → _____ | → <u>porco e javali</u> | → _____ |
| → _____ | → _____ | → <u>melão e melancia</u> |
| → _____ | → _____ | → _____ |
| → _____ | → _____ | → _____ |
| → _____ | → _____ | → _____ |
| → _____ | → _____ | → _____ |
| → <u>mulsum</u> | → <u>legumes e cogumelos</u> | → _____ |
| | → _____ | → _____ |
| | → _____ | → _____ |
| | → _____ | → <u>frutos secos</u> |
| | → <u>mulsum</u> | |

10. Como era bebido o *uinum*?

11. Onde se tomava a *cena*?

12. Quais eram os rituais a que obedecia a *cena*?

13. Quais eram as principais superstições associadas à mesa Romana?

Bom trabalho!

