

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

MODELOS E CONTRAMODELOS EDUCATIVOS FEMININOS NO TEATRO DE
GIL VICENTE: potencialidades da Literatura na discussão de gênero no ensino de História
Medieval

RENATA DE JESUS ARAGÃO MENDES

SÃO LUÍS
2021

RENATA DE JESUS ARAGÃO MENDES

**MODELOS E CONTRAMODELOS EDUCATIVOS FEMININOS NO TEATRO DE
GIL VICENTE:** potencialidades da Literatura na discussão de gênero no ensino de História
Medieval

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da
Universidade Estadual do Maranhão com
vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Adriana Maria de
Souza Zierer

SÃO LUÍS
2021

Mendes, Renata de Jesus Aragão.

Modelos e contramodelos educativos femininos no teatro de Gil Vicente: potencialidades da literatura na discussão de gênero no ensino de história medieval / Renata de Jesus Aragão Mendes. – São Luís, 2021.

205 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria de Souza Zierer.

1. Ensino de História. 2. Gênero. 3. Educação feminina. 4. Gil Vicente. 5. Paradidático. I. Título.

CDU 37-055.2:821.134.3-2"05/..."

RENATA DE JESUS ARAGÃO MENDES

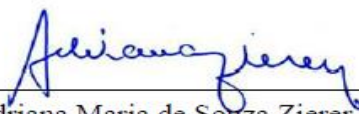
**MODELOS E CONTRAMODELOS EDUCATIVOS FEMININOS NO TEATRO
DE GIL VICENTE: potencialidades da Literatura na discussão de gênero no ensino de
História Medieval.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da
Universidade Estadual do Maranhão com
vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria
de Souza Zierer

Aprovada em: 29/07/2021

BANCA AVALIADORA



Profa. Dra. Adriana Maria de Souza Zierer (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Miriam Cabral Coser (arguidora)
(PPGH/UNIRIO)

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

*À minha família, em especial à minha amada
mãe, meu marido e minha irmã.*

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa em meio a uma pandemia e depois de tantos obstáculos e renúncias torna-se mais do que motivo para agradecer, em primeiro lugar Àquele que tornou tudo isso possível: Deus. Obrigada Senhor por ter me dado forças para vencer todas as dificuldades que foram surgindo ao longo dessa caminhada acadêmica.

Aos meus pais, Luís Carlos e Francisca Rosa, por serem sempre o meu maior alicerce. Mas, em especial, à minha mãe pelo apoio e amor incondicional.

Ao meu marido Valto pelo amor, companheirismo e incentivo aos meus estudos desde a graduação. Nunca esquecerei o que fizeste por mim nos momentos mais tensos. Obrigado, meu amor!

Aos meus irmãos, Reinaldo, Renilson e Nathy. Mas, em especial à minha irmã pelas orações, amizade e por torcer sempre pelo meu sucesso.

À minha tia Maria José e seu marido Domingos pelo acolhimento em sua casa todas as vezes que precisei.

Aos meus amigos e amigas do “Parceria 2014.1” pela sincera parceria ao longo desses anos: Sarinha, Andreia, Léo, Yara, Simone, Rosivaldo e David. Tenho um carinho imenso por vocês!

Aos meus amigos e amigas do mestrado, em especial a Jane, Antônio Marcos, “Linda Pinda”, Patrícia, Ivina, Carla Milena e João Vitor.

À minha orientadora Adriana Zierer por ter me acompanhado durante a minha trajetória acadêmica com suas orientações desde a graduação e iniciação científica e ao Grupo **Brathair**.

Às minhas grandes amigas e irmãs em Cristo, Gê e Bia, pelo carinho e apoio de sempre. À Cleia, pela amizade e generosidade.

À maravilhosa e gentil Claudienne por toda a força e confiança que sempre me deste.

À minha amada irmã em Cristo, Leia. Obrigada pelos conselhos e direcionamentos!

A Paulo Sérgio por ter se mostrado sempre solícito nos momentos de maior desespero.

Ao PPGHIST pela grande contribuição à minha formação acadêmica. A todos os meus professores do Mestrado 2019.1, pelas importantes contribuições: Carine Dalmás, Fábio Monteiro, Yuri Costa e Tatiana Raquel.

Aos membros da banca, composta por Elizabeth Abrantes e Miriam Coser, pelas importantes considerações feitas ao meu trabalho.

Ao financiamento da UEMA que muito contribuiu para que este trabalho fosse realizado com êxito.

*O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e a ciência do Santo, a
prudência.
(Provérbios 9:10)*

RESUMO

A discussão sobre questões de gênero no ensino de História possibilita perceber a historicidade das concepções sobre o masculino e feminino em uma dada sociedade. Essa pesquisa tem como objetivo analisar Gil Vicente e seus discursos de gênero na elaboração dos modelos e contramodelos educativos para as mulheres em Portugal (séculos XV-XVI). Nesse contexto, muito se discutiu sobre a educação feminina e sua finalidade no interior da nobreza de corte. Gil Vicente, como artista de corte dos reis D. Manuel I, D. João III e da rainha D. Leonor, também abordou esse tema em suas peças. Nesse sentido, em nossa pesquisa, de natureza qualitativa, privilegiamos a análise dos textos escritos por Gil Vicente na *Copilaçam* de 1562, a partir da articulação de duas unidades temáticas: a educação feminina e o gênero. Em relação à educação feminina abordamos os vícios, virtudes, papel das mães, espaços de educação, relação com o casamento, entre outras. Utilizamos a perspectiva de gênero, discutida por Joan Scott e Judith Butler, bem como a análise do discurso segundo Foucault. Procuramos identificar quais virtudes foram consideradas adequadas na construção dos modelos educativos, bem como, as táticas de resistência à educação pelas personagens femininas, que foram representadas enquanto contramodelos educativos. Por fim, foi elaborado um paradidático, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, buscando articular a discussão sobre as mulheres medievais com a problemática das Relações de Gênero, devido ao seu caráter enriquecedor ao ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Gênero; Educação feminina; Gil Vicente. Paradidático.

ABSTRACT

The discussion on gender issues in the teaching of History provides the understanding of the historicity of the conceptions about male and female in a given society. This research has the goal to analyze Gil Vicente and his gender discourses in the elaboration of educational models and counter-models for women in Portugal (15th-16th centuries). In this context, much was discussed about female education and its purpose within court nobility. Gil Vicente, as the artist in the courts of kings Manuel I, John III, and Queen Leonor, also addressed this topic in his plays. For that matter, in our qualitative research, we chose to favor the analyzes of the written texts of Gil Vicente's *Copilaçam* of 1562, from the articulation of two thematic units: female education and gender. About women's education, it was approached the topics of vices, virtues, mother's role, spaces of education, marriage relations, among others. The gender perspective, discussed by Joan Scott and Judith Butler, as well as the discourse analysis according to Foucault, were applied. We sought to identify which virtues were considered adequate in the construction of educational models, just as, the tactics of resistance to education by the female characters, who were depicted as educational counter-models. Finally, it was developed an educational material, aimed at the 1^o year of "Ensino Médio" (High School), seeking to articulate the discussion between the History of Medieval Women and the issues of Gender Relations, due to its enriching aspect to the History teaching.

Keywords: History Teaching; Gender; Gil Vicente. Female Education. Educational Book.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- O HUMANISMO, AS MULHERES E OS DISCURSOS DE GÊNERO DE GIL VICENTE NO TEATRO DE CORTE AVISINO	23
1.1 O Humanismo cristão e o pensamento pedagógico em Portugal: os reflexos no ensino e na produção literária	23
1.2 A educação humanista e a “modulação” dos comportamentos: as novas formas de sociabilidades na sociedade de corte	27
1.3 As mulheres, a palavra e o acesso às letras no final da Idade Média	30
1.4 Gil Vicente: o poeta de corte, sua vida e obra	34
1.5 Gil Vicente e a <i>Copilaçam</i> como projeto “identitário” e pedagógico	44
1.5.1 Gil Vicente e a sátira a serviço da ordem social e moral	52
1.6 O culto à Virgem e a presença do feminino em Gil Vicente	62
1.7 Gil Vicente e as representações femininas na época da Expansão: o imaginário vicentino sobre as mulheres que ficam	75
CAPÍTULO 2 - GIL VICENTE E A EDUCAÇÃO FEMININA NO PORTUGAL TARDO-MEDIEVAL: representações de modelos e contramodelos educativos no teatro vicentino	85
2.1 Mulheres, educação e cultura letrada na produção literária na Península Ibérica durante a Renascença	85
2.1.2 A educação feminina e o papel educativo da mãe	91
2.2 A casa no teatro vicentino: o cenário por excelência da educação das raparigas e o papel das mães	94
2.2.1 A educação feminina: o peso do livre-arbítrio	97
2.3 Obedientes, discretas e castas: a composição do modelo educativo nas encenações vicentinas	104
2.3.1 Discreta, prendada e casta: Cismena como modelo educativo ideal	106
2.3.2 Castas e pudicas	110
2.3.3 Prudentes e modestas diante dos “galantes sabidos”	115

2.4 Prendas e bons “modos” pra quê? “Aguçosas” e curiosas nas farsas <i>Quem tem farelos?</i> Inês Pereira e Lusitânia.....	124
2.4.1 “Ensinar-me a passear”: a resistência à formação doméstica e a oportunidade de ascensão social.	132
2.4.2 “Pode ser maior riqueza que um homem avisado?”: uma lição às ambiciosas e aos falsos cortesãos	142
CAPÍTULO 3: GÊNERO, CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL: possibilidades de discussão sobre as mulheres medievais a partir da produção de um paradidático.	148
3.1 Gênero e medievo em debate: reflexões a partir da BNCC	148
3.1.1 O (não) lugar das questões de gênero na BNCC	152
3. 2 Ensino e medievo: novas abordagens e possibilidades de discussão	157
3.2.1 Gênero e medievo sob a perspectiva decolonial.....	162
3.3 Gênero e ensino de História: o processo de construção do paradidático sobre as mulheres medievais.....	170
3.3.1 Descrição do paradidático Curiosas X Recatadas em Gil Vicente...	174
3.3. 2 A aplicação do paradidático a partir de oficinas.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	193

1. INTRODUÇÃO

A historiografia tem cada vez mais reconhecido a importância não apenas de introduzir novos objetos e linguagens às pesquisas como de propor meios de tornar essa discussão possível no ensino de História. É sabido que os livros didáticos de História têm se atualizado (CAIMI, 2017), apesar disso a renovação temática e metodológica em seu ensino ainda é marcada por dificuldades das mais variadas. É, nesse sentido, que se insere a pesquisa *Modelos e contramodelos educativos femininos no teatro de Gil Vicente (XV-XVI): potencialidades da literatura na discussão de gênero no ensino de História Medieval e o paradidático “Curiosas X Recatadas”*.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender Gil Vicente e seus discursos de gênero na elaboração de modelos e contramodelos educativos (séculos XV-XVI). Além disso, buscamos analisar o contexto de produção e circulação de obras destinadas à educação e modulação comportamental femininas; discutir a finalidade da educação das mulheres e a forma pela qual eram educadas na sociedade portuguesa entre os séculos XV e XVI; debater sobre o papel educativo da mãe na formação da “mulher” cristã; identificar as suas concepções pedagógicas na *Copilaçam* e como as personagens femininas foram representadas em seu discurso; analisar o modelo educativo ideal no discurso vicentino e de que forma se correlaciona às concepções pedagógicas de sua época e analisar a partir dos contramodelos educativos possíveis táticas de resistências aos padrões normativos da época.

Entre as peças da *Copilaçam* foram selecionados treze autos, entre moralidades, farsas e comédias¹. Destes, seis são de devoção ou moralidade: *Auto da Alma* (1518), *Auto da Fé* (1510), *Auto da Sibila Cassandra* (1513), *Auto Pastoril Português* (1523), *Serra da Estrela* (1527) e *Auto de Mofina Mendes* (1534); quatro são farsas: *Auto da Índia* (1509), *Quem tem farelos?* (1515?), *Farsa de Inês Pereira* (1523) *Auto da Lusitânia* (1532) e *Romagem dos Agravados* (1533); e duas são comédias: *Comédia de Rubena* (1521) e *Comédia do Viúvo* (?).

Nesse caso, em nosso estudo privilegiamos a análise dos textos escritos pelo poeta de corte Gil Vicente a partir da articulação de duas unidades temáticas: a educação feminina e o gênero. Em relação à educação feminina abordamos sobre vícios, virtudes, papel das mães, espaços de educação, relação com o casamento etc. E, para isso, consideramos a perspectiva de

¹ Cleonice Berardinelli denomina auto como uma forma literária que significa ação. Se origina do verbo latino *agere* (fazer, agir). Em seu *Dicionário de Literatura* Jacinto Prado (1969, p. 75) denomina “auto” como peças de teatro ao gosto tradicional, tomando como referência as peças de teatro de Gil Vicente. Os temas dos autos articulavam o profano e o sagrado, o sério e o cômico. Tinham a função de divertir e de moralizar por meio da sátira.

gênero, teorizado por Joan Scott e Judith Butler. A primeira teórica nos serviu para pensar o gênero enquanto categoria de análise, o que implica reconhecer o caráter historicamente construído das diferenças percebidas entre os sexos e as relações de poder que estão diretamente interligadas à construção destas diferenças. Por sua vez, a Butler contribuiu para pensar em termos de desconstrução do binarismo sexo e gênero e entender que ambos estão no âmbito da cultura.

Aliado a isso, os estudos decoloniais do gênero desenvolvidos no âmbito da medievalística também nos ajudaram a ir além de uma abordagem fixa e imutável sobre o gênero na Idade Média, procurando pensar além do binarismo dominação x submissão. Para tanto, associado à perspectiva do gênero, também fazemos o uso da análise do discurso de Michel Foucault, considerando não apenas a materialização dos discursos em determinadas peças vicentinas, mas também as táticas de resistência que encontramos nas falas de algumas personagens femininas, analisadas enquanto audaciosas, curiosas, astutas etc.

A pesquisa de base qualitativa está centrada na bibliografia referente às mulheres e sua educação entre os séculos XV e XVI, mas, sobretudo, nas peças de Gil Vicente. Nesse sentido, como lidamos com uma narrativa literária que possui um discurso específico se comparado ao discurso histórico, tomamos o cuidado de considerar elementos intratextuais e extratextuais para análise de seus discursos de gênero na elaboração de modelos e contramodelos educativos. Como elemento intratextual consideramos as especificidades deste tipo fonte. São peças de teatro, que dialogavam com diversos gêneros do teatro medieval europeu e, nesse sentido, muitos dos temas e a forma como o enredo das peças foram construídos seguiam os critérios do gênero, fosse ele farsa, comédia, moralidade, mistérios, entre outros.

Como elementos extratextuais consideramos o autor e seu contexto. Com isso, de certa maneira, tentamos dar conta de questões como recepção, circulação e transmissão do seu texto. Afinal, Gil Vicente foi um teatrólogo português que desempenhou a função de poeta de corte, uma vez que esteve a serviço dos monarcas portugueses: D. Manuel I, D. João III e a rainha D. Leonor, que o patrocinaram durante 34 anos. Muitas de suas peças foram encomendadas por estes monarcas e representadas diante deles em circunstâncias de festas seculares. Nesse caso, consideramos que seu discurso estava atrelado aos interesses desses monarcas, os quais o autor sempre exaltava.

O serviço prestado lhe concedeu bastante prestígio nesse espaço, o que indica a publicação da sua obra em 1562, mesmo após vinte e seis anos de sua morte. A rainha D. Catarina de Áustria, esposa do rei D. João III, concedeu o privilégio real à filha do autor, Paula Vicente, para que juntamente com o irmão, Luís Vicente, publicasse a obra do pai. Essa obra

intitulada como *Copilaçam de Todalas Obras do Gil Vicente*² circulou entre um público restrito. Mas, suas peças já circulavam em Portugal antes e depois de sua morte, em forma de folhetos populares, o que fazia com que um público mais variado tivesse acesso a ela.

A maioria de suas peças tinha o intuito de entreter a Corte. Contudo, enquanto defensor dos princípios cristãos utilizou-se do entretenimento para tecer críticas morais/sociais ao que identificou enquanto maus costumes de sua época e, por isso, defendemos que seu teatro também tinha um intuito didático moral, sobretudo as que se relacionavam ao feminino, como parte de um projeto identitário e pedagógico.

O estudo sobre o papel social das mulheres sob a perspectiva de gênero vem ganhando cada vez mais espaço e relevância no campo historiográfico, particularmente no domínio da História Cultural. Como enfatizou Michele Perrot (2005, p. 9), se há uma palavra apropriada para definir o que por séculos foi relegado às mulheres, esta palavra é “silêncio”. Esse silenciamento perturbador continuou sendo desejado, mesmo a partir do século XIX, quando há o aparecimento da presença e da fala das mulheres em espaços onde não deveriam ser escutadas. As vozes das mulheres continuam sem eco na História, “[...] este relato que, por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou menos fora do acontecimento”.

Mas este silêncio fora rompido. Segundo Perrot (2005, p. 15), três são os fatores diretamente ligados que explicam as mudanças a favor de uma História das Mulheres: os científicos, os sociológicos e os políticos. Entre os fatores científicos temos, por um lado, a “crise dos paradigmas” e, por outro lado, as aproximações interdisciplinares nas décadas de 1960 e 1970 (PERROT, 2005, p. 15). As demandas sociais também vêm trazer suas contribuições para a instauração de um novo campo: “a feminização da universidade [...] favoreceu o nascimento de novas expectativas, de questionamentos diferentes, e conseqüentemente o desenvolvimento de cursos e pesquisas sobre as mulheres” (PERROT, 2015, p. 17). Politicamente, temos à emergência do “movimento de liberação das mulheres – MLF – surgido nos anos 70 dos silêncios [...] de Maio de 1968 sobre as mulheres”. Este movimento posiciona-se contra a continuidade do esquecimento de suas memórias.

² Em nosso estudo utilizamos a versão transcrita e impressa da *Copilaçam* de 1562 dirigida por José Camões que está inserida na coleção mais atualizada de suas peças intitulada *As Obras de Gil Vicente*, editada em 2002, pelo Centro de Estudos de Teatro da FLUP (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Esta coleção repartiu todas as obras do teatrólogo de que se tem acesso – mesmo aquelas que foram excluídas pelos órfãos de “mestre Gil” – em 5 volumes. Faremos uso somente do primeiro e segundo. No primeiro volume (I) estão presentes as *Obras de Devação, Comédias e Tragicomédias*; no segundo volume (II) encontram-se as *Farsas e Obras miúdas*.

Segundo Peter Burke (2008, p. 44), o impacto do feminismo no campo da História Cultural foi significativo ao preocupar-se “[...] tanto em desmascarar os preconceitos masculinos como em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional”. E, foi assim, que a historiografia de base androcêntrica passou a se direcionar àquelas que, por muito tempo, permaneceram despercebidas pelos historiadores, quando a atenção era dada a outros sujeitos da cultura (PESAVENTO, 2008, p. 15). Os paradigmas vigentes não serviam mais para explicar os novos interesses e questões colocados pelos novos grupos que entravam em cena (PESAVENTO, 2008, p. 9). Tais grupos passaram a entrar em cena enquanto sujeitos históricos, dignos de tornarem-se objetos de estudo quando, diante da presença das mulheres em espaços, os mais distintos estudiosos buscam reconstruir tanto as experiências, quanto as vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas (MATOS, 1998, p. 67).

Como salienta Joan Scott (1992, p. 65), a partir da década de 1980 o campo da História das Mulheres desvia-se para o gênero, não deixando, é claro, de estar dotado de caráter político. A autora também não deixou de enfatizar que para que, de fato, uma história das relações de gênero comece a ser escrita no campo da História deve ser reestruturada toda a forma de fazer História, sendo esta ainda guardiã de tradições que elevou as ações dos homens brancos, e mais, dos grandes heróis, e excluiu as mulheres, pois a concepção de sujeito universal só as leva em consideração teoricamente. “Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu [...] no passado” (SCOTT, 1992, p. 77).

Nesse sentido, as inquietações da autora feminista Joan Kelly-Gadol (1986, p. 176) vieram colocar em xeque o problema do “sujeito universal” na definição das periodizações históricas, tal qual o Renascimento, ao provocar no seu artigo – que tem como título *Did Women have a Renaissance?* – a indagação sobre a forma pela qual as mulheres foram atingidas pelas mudanças sociais e culturais ocorridas a essa época; até que ponto foram favorecidas, ou até mesmo como experimentaram esse Renascimento. Diferentemente do que se sustentou em relação a uma suposta igualdade de homens e mulheres durante a Renascença, a autora buscou mostrar as contradições inerentes a este pensamento ao levantar argumentos que foram no sentido de negar, pelo menos a esta época, a experiência de um “renascimento” feminino. As questões relativas à sexualidade e ao papel sexual constituíram-se enquanto pontos fulcrais na compreensão do lugar que passaram a ocupar as mulheres nesse contexto (KELLY-GADOL, 1986, p. 176). Até porque a questão da sexualidade perpassou os discursos, sobretudo no

medieval, para definição não apenas dos papéis de homens e mulheres, como também dos seus respectivos espaços de atuação.

Nesse sentido, a História deve ser vista como a ação de homens e mulheres no tempo e espaço, o que implica reconhecer que muitos relatos históricos estão marcados por uma hierarquia. Assim sendo, os próprios livros didáticos de História precisam considerar as mulheres não como sujeitos isolados da História, mas sim como parte dela. Uma tal proposta, em certo sentido utópica, considerando o contexto cada vez mais conservador em que se encontra nossa sociedade, requer que os próprios currículos sejam reformulados, pois eles ainda revelam essa História tradicional. E, dizendo isto, não estamos ignorando os avanços, mas reconhecendo que nossa tarefa enquanto pesquisadores precisa constantemente se renovar no campo teórico e metodológico.

Só com uma tal reformulação é possível compreender que a História não se faz sem relações entre homens e mulheres e que essas relações de gênero estão historicamente presentes em âmbitos sociais, religiosos, políticos, econômicos e culturais como um todo. Essa proposta também é, certamente, ainda mais ambiciosa, pois não busca simplesmente que as mulheres ocupem o lugar de poder que os homens sempre ocuparam nas representações da própria História, pois o que há de inovador nisso? Nesse caso, não se trata de transformar as mulheres em heroínas. O que buscamos é a igualdade de gênero, o que implica reconhecer que homens e mulheres, independentemente de sexualidade, fazem História e que o abandono de uma perspectiva iluminista, patriarcal e binária se faz urgente. Aliás, discutir gênero tem se tornado cada vez mais urgente não apenas porque nossa sociedade ainda é de base patriarcal, mas também porque, em razão disso, todos os tipos de estereótipos e violências de gênero aumentam, sendo constantemente naturalizados em sociedade. Nesse sentido, discutir sobre o papel das mulheres tomando como perspectiva o gênero é sim uma questão política.

Assim, essa pesquisa foi sendo tecida tendo como conceitos-chaves não apenas o discurso e o gênero, mas também a memória. Isto porque ao falarmos de gênero em meio a um contexto de disputas por memórias, estamos buscando dar espaço às memórias silenciadas ou, no dizer de Pollak (1989, p. 4), às “memórias subterrâneas”. Historicamente, as mulheres medievais, em especial, foram impossibilitadas de deixar suas memórias. É claro que elas deixaram, mas não da mesma forma que os homens, principalmente reis que, nas crônicas, deixavam registradas as memórias que queriam que sua posteridade conhecesse. Na verdade, sabemos que a História, por muito tempo, elegeu as memórias daqueles que queria que fossem conhecidos, os grandes heróis. É mais do que necessário que temas que falam sobre as mulheres sejam incluídos nas aulas de História. Para isso, é preciso ser sensível nos termos colocados por

Durval (2007), para que os “monturos da memória” tornem visíveis àquelas que secularmente permaneceram invisíveis.

Segundo Durval Júnior (2007, p. 86), enquanto arte de inventar o passado, a História na pós-modernidade deve ter sensibilidade para lidar com as memórias que se encontram nos “monturos”. Para isso, é imprescindível não deixar as palavras, legitimadas a partir do discurso do historiador, serem petrificadas. Para que a memória coletiva seja arejada, é preciso que não tome as versões do passado enquanto hegemônicas, pois assim se estará excluindo outras que fazem parte da História e que também escondem memórias.

A possibilidade de pensar em memórias subterrâneas, silenciadas e excluídas como as das mulheres surge, nesse sentido, a partir de trabalhos que pensam o outro lado da memória ou as memórias que estão do outro lado da História, que foram negligenciadas ou que num determinado tempo não eram de interesse do historiador abordá-las. Assim, ao mesmo tempo em que a onda conservadora tem crescido, é notório a preocupação acadêmica e, particularmente historiográfica, em discutir sobre as possibilidades de inserção do gênero em sala de aula. A partir de diferentes temporalidades, a historiografia tem buscado estender as discussões ao ensino de História, compreendendo que, ao perpassar todas as relações sociais, esse debate é inerente ao ensino escolar. E os estudiosos do medieval não têm deixado de buscar contribuir com esse debate.

As pesquisadoras Danielle Costa e Mariane Ferreira (2019, p. 47) apresentam como proposta didática o jogo “hagiografando” como forma de discutir o gênero nas aulas de História Medieval. Assim, por meio de hagiografias debatem papéis de gêneros e modelos de conduta de santas e santos. É claro que, por detrás dessa discussão, há também toda uma preocupação em mudar a imagem estereotipada sobre a Idade Média, para a qual contribui ainda, entre outras coisas, a concepção tradicional e misógina do sexo feminino enquanto inativo, imutável e submisso nessa longa duração; além das imagens pejorativas associadas ao mal, ao pecado etc. A mesma letargia que tem sido associada nesse longo período de mais de mil anos às mulheres, se associa, comumente, à própria Idade Média.

É por isso que em um de seus trabalhos, Miriam Coser (2010, p. 170-171) – que tem desenvolvido suas pesquisas a partir da perspectiva do gênero –, buscou discutir como é preciso romper as barreiras entre saber acadêmico e saber ensinado nas aulas de medieval, ainda fortemente marcadas por temáticas tradicionais, que levam ao desinteresse dos alunos pelos assuntos respectivos à medievalidade. Nesse sentido, a autora nota que apesar das mudanças – que se deram no sentido de desconstruir a imagem de obscuridade secularmente associada a este período – operadas nos estudos sobre Idade Média, por medievalistas da terceira geração

dos *Annales*, a renovação historiográfica, com algumas exceções, pouco tem se efetivado nas aulas de medieval. E, sem dúvida, é preciso rever a concepção de Idade Média, incluindo sujeitos como as mulheres nas aulas de História a partir de um olhar diferenciado, seja enfatizando o papel político desempenhado por rainhas ou mesmo dando ênfase às outras mulheres.

Mas como considerar questões de gênero quando o atual documento que norteia os currículos no país suprimiu de seu texto base aquele que desde os PCNs era um dos temas transversais – Orientação Sexual³ – que deveriam ser discutidos na Educação Básica? Diante de um contexto de muitos retrocessos, representado pela extrema-direita e pela própria BNCC, muito se tem procurado contribuir a este debate e superar as lacunas propositais que fizeram com que, por muito tempo, as mulheres e outros sujeitos marginalizados e silenciados historicamente ficassem fora da História, a partir de uma leitura essencialista e biológica que diminuiu sua importância social.

Como de uma análise sempre cuidadosa e minuciosa vive o historiador, tentando identificar os ditos e não ditos nas entrelinhas, encontramos na BNCC brechas para que essa discussão pudesse ser possível e dentro do conteúdo de História Medieval. Com a intenção de contribuir para a discussão sobre questões de gênero nas aulas de História, elaboramos como produto pedagógico da dissertação o paradidático *Curiosas X Recatadas em Gil Vicente: as mulheres e sua educação na época tardo-medieval*. Este paradidático teve como objetivo apresentar uma releitura sobre as mulheres medievais e, para isso, propomos desconstruir os estereótipos de submissão comumente associados a elas. Da mesma maneira, buscamos apresentar uma imagem mais plural, levando em consideração o seu papel socioeconômico e como atuaram em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo também para o desenvolvimento cultural da época, e como resistiram às normas impostas. Ao buscarmos apresentar uma outra imagem das mulheres medievais, longe da concepção estática e invariável com que foram vistas pelo olhar tradicional, acreditamos também estar contribuindo para que uma outra imagem sobre a Idade Média possa ser percebida pelos (as) estudantes.

Aliás, há que se considerar o aumento dos estudos sobre gênero no Brasil e, especificamente, no Maranhão, o que visa contribuir para uma nova visão sobre a temática. Adriana Zierer e Solange Oliveira (2019, p. 641) destacaram que os estudos medievais no Maranhão têm crescido a partir do desenvolvimento das mais diferentes temáticas, e nesse

³ Os conteúdos do tema transversal Orientação Sexual deviam ser discutidos em três blocos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero, Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

cenário também se encontra a nossa pesquisa, que tem buscado contribuir com esse avanço, sendo desenvolvida junto ao **Brathair** (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos).

A propósito, diante de um contexto de forte negacionismo histórico e, ao mesmo tempo, da apropriação de cunho político-conservador que vem sendo feita sobre a Idade Média, medievalistas como Paulo Pachá (2020) têm procurado mais recentemente discutir sobre os intuitos que estão ligados à construção dessas imagens deturpadas sobre o período, pelas quais busca-se solidificar uma memória cristã, patriarcal – misógina, portanto, de descendência eminentemente branca e europeia. Assim, o autor identifica inúmeros preconceitos nas apropriações que, atualmente, sobretudo a extrema-direita, vem fazendo sobre a Idade Média, esta que foi tão heterogênea e complexa.

Ao mesmo tempo, percebe-se diferentes recepções da Idade Média na cultura de massa (quadrinhos, séries e filmes), na literatura e em jogos, o que têm levado a um crescimento nos estudos sobre o medievalismo, assim como a percepção sobre seu potencial pedagógico (LIMA, 2019, p. 22). Isso se constitui, segundo Douglas Mota de Lima (2019, p. 22), enquanto um meio de mudar a imagem estereotipada do alunado sobre a Idade Média. Acreditamos também que peças teatrais possuem um forte teor pedagógico para discussão de questões que perpassam ainda, e mesmo que de forma distinta, o cotidiano contemporâneo. É também uma forma de se compreender uma determinada memória: coletiva, medieval e cristã.

Segundo Halbwachs (1990, p. 56), as lembranças não são unicamente pessoais, sendo compartilhadas pelos indivíduos historicamente. Afirma assim que a memória individual “[...] não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros”. Desta feita, as memórias individuais fazem parte da coletiva, mesmo que ambas tenham significados distintos.

A memória cristã medieval, pensada a partir dessa lógica, deve ser tomada enquanto dimensão coletiva, na qual as memórias individuais estavam diretamente vinculadas. Aliás, Patrick Geary (2002, p. 167), ao discutir o vocabulário dado a “memória” na Idade Média, destaca que os mais diversos sentidos lhes foram conferidos, particularmente dentro do Cristianismo, tomada fundamentalmente a partir do elemento litúrgico. Foi em torno da Igreja Católica que a memória na Idade Média se forjou.

Por detrás da exigência de se lembrar do que era digno de ser lembrado, em relação aos preceitos cristãos havia, sem dúvida, o objetivo de tornar presente o passado na vida dos homens dessa época. Na Idade Média, tornava-se cotidiano a prática da lembrança dos ritos religiosos, pois era preciso viver o que constantemente era lembrado na celebração das missas, a qual não

tinha outro significado que não fosse o de tornar-se sacrifício, como o de Cristo no Calvário (GEARY, 2002, p. 168).

Le Goff (1990, p. 443), ao tratar da “história da memória coletiva”, em especial da memória medieval, destaca que as sociedades dessa época concebiam a memória tanto a partir da oralidade quanto da escrita, sendo definida em torno do Cristianismo. O medievalista explica que era, particularmente, pelo aspecto bíblico que as memórias individuais se interpenetravam coletivamente, relembrando o passado e o tornando presente a partir de diversos elementos simbólicos: Natal, Quaresma, Páscoa e Ascensão (LE GOFF, 1990, p. 446)

A propósito, encenar através de peças acontecimentos como Natal e Páscoa era uma das funções desempenhadas por Gil Vicente no teatro cortês (TEYSSIER, 1982). Em muitas de suas obras se encontra uma pedagogia cristã de preservação da memória, através do ensino – sobretudo por meio da sátira e do conteúdo moral –, daquilo que deveria continuar sendo lembrado.

Além da função de preservar a memória cristã, Gil Vicente representa através de inúmeros gêneros teatrais diversos tipos sociais⁴ da sociedade portuguesa em seus vícios e virtudes. Nessa perspectiva, as peças deste poeta de corte constituem-se enquanto lugares de memória, por estarem investidas não apenas da dimensão material, mas também simbólica e funcional. O triplo sentido conferido ao lugar de memória se dá tendo em vista que “mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma áurea simbólica [...]” (NORA, 1993, p. 21).

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, *O Humanismo, as mulheres e os discursos de gênero de Gil Vicente no teatro de corte avisinio*, discutimos o contexto em que Gil Vicente começou a produzir suas peças e o teor discursivo em relação às mulheres naquele contexto de forte campanha humanista, principalmente nos espaços de corte. Essa discussão teve o intuito de compreender até que ponto pode o discurso de Gil Vicente ser associado à corrente humanista. Para isso, tomamos como base de nossa investigação os estudos mais recentes sobre o teatrólogo, que estão presentes na obra *Gil Vicente: Compêndio* (2018), organizado por José Augusto Cardoso Bernardes e José Camões.

Aliás, leituras de trabalhos do José Bernardes foram essenciais na tessitura do texto e, sobretudo, para um olhar mais atencioso às peças e às personagens, especialmente as femininas. Paul Teyssier e Maria Leonor da Cruz também são referências na discussão sobre o autor e seus

⁴ Segundo Paul Teyssier (1982, p. 118) os tipos sociais em Gil Vicente são caracterizados pela generalização, sendo dificilmente individualizados; geralmente sempre se repetiam, principal indicativo da estrutura que compõe o homem medieval.

ideais de mundo, diretamente ligados ao contexto em que viveu. A partir desses autores, reforçamos como seu discurso esteve sempre alinhado à doutrina cristã, sobretudo em relação às distinções nos papéis de gênero. Além disso, abordamos a *Copilaçam* de 1562 como parte de seu projeto pedagógico, em que tanto a sátira quanto a exaltação da Virgem se constituíram enquanto mecanismos de defesa de uma conduta comportamental cristã. Por último, fazemos uma breve discussão sobre a forma como Gil Vicente representou o feminino na peça *Auto da Índia*, que trazia o tema da Expansão Marítima.

No segundo capítulo, *Gil Vicente e a educação feminina no Portugal tardo-medieval: representações de modelos e contramodelos educativos no teatro vicentino*, tratamos sobre a forma como o tema da educação feminina era tratado à época, sobretudo em termos de cultura letrada no contexto peninsular ibérico, buscando compreender a finalidade dessa educação. Para esse debate, foram essenciais a leitura de vários capítulos da coleção sobre a *História das Mulheres no Ocidente* (1993/1994) (primeiro e segundo volumes), mas também da *História da Vida Privada* (primeiro e segundo volumes), com destaque para a *História da Vida Privada em Portugal* (primeiro volume). Além disso, não podemos deixar de mencionar a tese da historiadora Maria de Lurdes Correia Fernandes (1995), *Espelho, Cartas e Guias: casamento e espiritualidade na Península Ibérica (1450-1700)*.

Ainda nesse capítulo analisamos algumas peças do autor, buscando identificar de que forma a temática da educação feminina aparece e até que ponto dialoga com o que está sendo discutido à época. Para isso, analisamos tanto os modelos como os contramodelos na documentação, focando na relação que o autor estabeleceu entre a educação feminina e o espaço doméstico, representado pela casa. Neste cenário, damos destaque para figuras como as filhas em idade casadoura e a relação que estabelecem com os pais, sobretudo com as mães. Assim, analisamos tanto a materialização dos padrões, a partir dos modelos, quanto o questionamento a estes mesmos padrões educacionais, a partir dos contramodelos.

No terceiro e último capítulo, *Gênero, currículo e o ensino de História Medieval: possibilidades de discussão sobre as mulheres medievais a partir da produção de um paradidático*, discutimos mais detidamente sobre o ensino de História, particularmente o ensino de História Medieval, problematizando as questões de gênero e os entraves a essa discussão em sala de aula que a BNCC, ao longo de suas versões, acabou trazendo. Para isso, inicialmente, abordamos sobre os usos, carregados de estereótipos e negacionismos, que têm sido feitos sobre o medievo atualmente o que repercutiu, particularmente, na 1ª versão da BNCC. Aliado a isso, trazemos para o centro do debate como as questões de gênero se tornaram cada vez mais ausentes ao longo das versões da BNCC. Em outro momento, discutimos como apesar do

contexto de retrocessos, tanto o ensino de História Medieval, quanto o debate sobre as questões de gênero dentro desse campo têm conseguido se atualizar e se mostrar resistentes, apresentando novas metodologias de ensino sobre o medievo, bem como novas perspectivas de compreensão do gênero na Idade Média. Além disso, conectamos essa discussão à proposta do paradidático apresentado como produto final da dissertação. Discutimos todo o seu processo de produção e descrevemos sobre sua estrutura. Ademais, ainda incluímos os resultados da aplicação do paradidático em uma oficina apresentada na graduação.

CAPÍTULO 1- O HUMANISMO, AS MULHERES E OS DISCURSOS DE GÊNERO DE GIL VICENTE NO TEATRO DE CORTE AVISINO

1.1 O Humanismo cristão e o pensamento pedagógico em Portugal: os reflexos no ensino e na produção literária

Embora muito já tenha se falado sobre o impacto do Humanismo nas várias dimensões culturais, sejam elas literárias, filosóficas, religiosas e linguísticas importa-nos, neste momento, discutir brevemente como se deu esse movimento em Portugal e sua repercussão em matéria de ensino e produção literária. Concomitantemente, tratamos não apenas das especificidades do humanismo português como também do diálogo estabelecido com os outros humanismos europeus.

Existiram diversos humanismos na Europa do Renascimento, uma vez que este “fenômeno cultural complexo” não constituiu uma “realidade linear”; alguns foram mais e outros menos ramificados ao italiano (RODRIGUES, 1981, p. 5). Mas Portugal teve um humanismo próprio: tardio, efervescente, porém, de curta duração, por ter florescido numa terra onde os ideais da Escolástica continuavam resistindo; a Inquisição tornou-se sua maior aliada.

A Escolástica era um método diretamente articulado às escolas cristãs, no qual a Filosofia e a Teologia estavam articuladas com o objetivo de reinterpretar o conhecimento clássico a partir dos preceitos da fé cristã. Nesse sentido, as argumentações racionais serviam para embasar a doutrina da Igreja. A Era Escolástica teria iniciado no século IX e passado por três fases, até que no século XV a metodologia e sistematização escolásticas teriam perdido força em razão do pensamento humanista ter ganhado maior notoriedade naquele contexto (OLIVEIRA, 2009, 18-20).

Nesse sentido, o Humanismo, mesmo fortemente enraizado na Idade Média, buscou romper com a cultura medieval por oposição aos ideais escolásticos predominantes nesse período (RODRIGUES, 1981, p. 126). Enquanto adversários da Escolástica, os humanistas dedicaram-se profundamente às letras. Por isso, segundo Jorge Osório (1978, p. 49), o conhecimento do latim tornou-se cada vez mais um instrumento de poder e de distinção. A figura dos preceptores e, posteriormente, a dos colégios veio atender a demanda dos grupos sociais mais abastados que buscavam ter acesso a essa nova cultura.

Em Portugal, o desejo pelas letras não foi diferente, apenas tardio. Rogério Fernandes (1992, p. 13) destaca que mesmo existindo um interesse pelos estudos, por parte dos primeiros monarcas portugueses, o desenvolvimento da instrução elementar só ocorreu a partir da segunda

metade do século XV, avançando no século XVI. Todavia, mesmo tardio – se comparado à Castela e outras nações europeias – não foi menos importante o alvorecer do humanismo nessas terras. Segundo Oliveira Marques (1977, p. 271), ainda que apenas se possa falar do Humanismo quatrocentista dentro da Itália, em Portugal o interesse por assuntos da antiguidade se deu antes de meados do século XV, tendo sempre sido contínuos os contatos entre portugueses e italianos, mesmo que em âmbitos mais econômicos e religiosos do que propriamente literários.

Grande parte dos autores que se detém nesse tema são enfáticos em afirmar como a cultura portuguesa foi transformada, em todos os âmbitos, pelas concepções humanistas trazidas não apenas da Itália, mas também de além Alpes. Em relação à Itália, Jorge Osório (1978, p. 50) salienta que forte foi sua influência na cultura portuguesa, principalmente no campo do humanismo e da literatura. Aliás, segundo Oliveira Marques (1977, p. 271), humanistas italianos eram pagos para ensinar jovens da aristocracia e o próprio rei. Foi o caso de Afonso V, educado pelos italianos Estevão de Nápoles e Mateus Pisano (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 180). A propósito, esse mesmo rei, segundo atesta Jorge Osório (1978, p. 50), teria concedido 57 bolsas aos filhos de nobres para irem estudar na Itália. Nessa perspectiva, a Coroa portuguesa teria exercido um papel essencial no desenvolvimento dessa nova cultura, sendo o Paço real o principal espaço de manifestação da cultura literária (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 180).

Mas o desenvolvimento pleno dos ideais humanistas em Portugal se deu mesmo no século XVI, particularmente entre as décadas de 20 e 50 (MARQUES, 1977, p. 272; SARAIVA; LOPES, 1979, p. 185). O Humanismo em Portugal pode então ser caracterizado por dois momentos: o primeiro foi marcado pela concessão de bolsas a portugueses em universidades estrangeiras, e o segundo pela renovação do ensino nos colégios (OSÓRIO, 1978, p. 51). D. Manuel I (1495-1521)⁵ teria sido o primeiro a patrocinar os estudos de portugueses no estrangeiro. Durante o seu reinado, era obrigatório o ensino de gramática aos moços de corte.

⁵ D. Manuel I, filho do infante D. Fernando com a infanta D. Beatriz, “o Venturoso” e Duque de Viseu, tornou-se rei após a morte de seu primo e cunhado D. João II, casado com sua irmã, a rainha D. Leonor. Aliás, o apoio de sua irmã foi fundamental para que subisse ao trono ao invés do bastardo do rei Jorge de Lencastre. Segundo Oliveira Marques (1977), D. Manuel deu continuidade à política expansionista do rei D. João II, mas procurou conciliar as facções rivais a partir da concessão de privilégios. Após a chegada de Vasco da Gama às Índias, ficou conhecido como rei dos povos distantes. Na verdade, para evidenciar o seu poder na esfera do comércio marítimo ele mesmo se denominava “rei de Portugal e dos Algarves daquém e dalém mar em África, senhor da Guiné, navegação, comércio e conquista de etiópia, Arábia e Índia” (COELHO, 2002, p. 59). Segundo Oliveira Martins (1886, p. 5), após a “conquista” da Índia o rei ostentou o seu poder diante do papa ao enviar uma embaixada à Roma. O rei mostrava-se preocupado com questões religiosas e buscava uma reforma dos costumes. Também preocupado com questões ligadas à justiça promulgou, entre outras coisas, as Ordenações manuelinas (MAGALHÃES, 2004, p. 301).

E não apenas os homens interessavam-se pela cultura literária. As mulheres da aristocracia puderam desfrutar a leitura dos clássicos. A essa época destaca-se Luisa Sigea que, como outras donzelas, fora protegida pela filha de D. Manuel I, a infanta D. Maria (SARAIVA, LOPES, 1979, p. 181). Mas como se verá o acesso das mulheres a essa cultura era permitido apenas àquelas pertencentes a mais alta nobreza.

Mas, sem dúvida, o maior impulso na cultura literária foi dado por D. João III (1521-1557)⁶, que “[...] veio a ser activo auxiliar deste fulgor cultural” (FERREIRA, 1939, p. 188). Esse monarca financiou os estudos de inúmeros jovens em Paris criando, em 1527, cinquenta bolsas no colégio universitário parisiense de Santa Bárbara (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 181). Mesmo tendo este soberano dado continuidade ao patrocínio dos estudos humanistas na Europa, foi em seu reinado que se assistiu a um processo inverso de renovação cultural no próprio país. Este processo ocorreu, sobretudo, pelos contatos cada vez mais intensos dos letrados portugueses com humanistas de Além-Alpes, o que levou o Humanismo português a diferenciar-se do italiano (RODRIGUES, 1981). Todas as transformações ocorridas tiveram profundas marcas nas concepções pedagógicas, escolares e, propriamente, no campo da moral.

Oliveira Marques (1977, p. 271) assinala que as influências indiretas vieram de França, Países Baixos, Inglaterra e Espanha – os chamados países cisalpinos – onde estudavam alguns portugueses. Nestes reinos, as críticas humanísticas à Escolástica tinham um teor diferente, uma vez que, de acordo com Manuel Rodrigues (1981, p. 130), ali o humanismo era cristão e doutrinário, no qual a paixão pela cultura antiga se mesclava aos ideais religiosos. Por isso, muitos pedagogos utilizaram a instrução no plano da moral como principal instrumento de educação, o que conseqüentemente influenciou o ensino nos colégios (DELUMEAU, 1994, p. 83). Bem diferente era a situação do humanismo italiano, mais “literário”, “sem dissonâncias ou centralidades religiosas” (RODRIGUES, 1981, p. 129) e onde, segundo Sichel (1972, p. 18), vingou um “materialismo corrupto” que impossibilitou a conciliação entre cultura clássica e Cristianismo.

Oliveira Marques (1977, p. 272-273) destaca que, em Portugal, todo o ensino sofreu influência humanista, desde os colégios de nível médio a superior. O número de instituições escolares também aumentou; e para atender as camadas sociais mais abastadas, de aristocratas

⁶ D. João III, filho do rei D. Manuel I e D. Maria de Aragão e Castela, ficou conhecido como “o Piedoso” por sua afeição à doutrina cristã. Assim como D. Manuel continuou incentivando os estudos humanistas no estrangeiro a partir da concessão de bolsas (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2009). Este rei não apenas continuou o processo de centralização política em torno da Expansão, como também conseguiu instaurar a Inquisição em Portugal em 1536- desejo que seu pai e rei já manifestava. Assim como D. Manuel continuou a política de aproximação com a coroa espanhola a partir do casamento com a rainha D. Catarina de Áustria, irmã de Carlos V.

e burgueses ricos, surgiu o sistema do internado, uma das grandes novidades da época em matéria de ensino.

Por conta do viés cristão de muitos pedagogos humanistas, a partir de 1527, muitas das concepções medievais associadas, sobretudo à Escolástica, foram questionadas. Mas o campo pedagógico ainda era dominado pelos ideais escolásticos. Por isso, D. João III procurou renovar o ensino em todos os âmbitos, desde o ensino secundário ao universitário. Mais conhecidas foram as reformas no Mosteiro de Santa Cruz e a transferência da Universidade para Coimbra, em 1537 (OSÓRIO, 1978, p. 51). E, em 1547, o monarca criou o Colégio das Artes (RODRIGUES, 1981, p. 31).

Em Portugal, havia muitos humanistas famosos e, dentre eles, alguns portugueses foram convidados pelo rei D. João III a lecionar em colégios e na Universidade, influenciados pelos ideais cristãos e contra a pedagogia escolástica. Entre eles estavam: o português André de Resende, João Fernandes, João Vaseu, Nicolau Clenardo etc. Por influência de André de Resende, D. João III teria tentado chamar o holandês Erasmo de Roterdão a Portugal, mas este não veio. Em seu lugar André de Resende trouxe Nicolau Clenardo, também erasmista, para ocupar a função de mestre do cardeal infante D. Henrique (OSÓRIO, 1978, p. 73).

A propósito, grande parte dos humanistas cristãos portugueses foram influenciados pelos ideais de Erasmo, sem dúvida, o maior propagador do humanismo doutrinário (RODRIGUES, 1981, p. 133). Esse humanista teceu inúmeras críticas à instituição católica ao evidenciar que os preceitos de Cristo não condiziam com a prática da Igreja (SICHEL, 1972, p. 91).

Contudo, segundo Oliveira Marques (1977, p. 276-277), diferente do campo do ensino, marcado por renovação e progresso, a produção literária em Portugal foi impactada pelos ideais humanistas muito tardiamente, principalmente, os de Erasmo. Mesmo no reinado de D. João III, a literatura ainda era marcada pelas formas medievais. Dessa maneira, Oliveira Marques (1977, p. 278) explica que, somente a partir de 1520, se deu a penetração da cultura humanística na literatura e nas produções literárias portuguesas, em geral. Seu florescimento, porém, foi ainda mais tardio. Afinal, ainda que a imprensa tenha sido um dos principais mecanismos de circulação dos ideais humanistas, o seu desenvolvimento em Portugal foi tão tardio quanto o desabrochar desses ideais (MARQUES, 1977, p. 279).

Segundo Saraiva e Lopes (1979, p. 182), além da difusão da tipografia ter sido lenta em Portugal o que se imprimiam eram, sobretudo, livros de cariz religioso, como um Tratado de Confissão, de 1489, o primeiro livro que lá foi impresso. Oliveira Marques (1977, p. 280) explica que livros com abordagem classicista foram produzidos em pouco número em Portugal,

sendo dado mais apreço às importações de obras com esse teor. Na verdade, muitas das impressões de obras portuguesas foram feitas fora de Portugal.

Mais próximo dos novos ideais estava o *Cancioneiro Geral*, de Garcia de Resende, impresso somente em 1516. Porém, era uma típica literatura de corte, lida e apreciada pelos únicos que tinham maior acesso à cultura letrada, os nobres cortesãos. Ora, era esse o público privilegiado a possuir esse objeto “caro” e “raro” àquela época. De acordo com Oliveira Marques (1977, p. 280), de forma geral, três eram as instituições que dispunham de meios materiais para fazer impressões à época, a saber: a Igreja, o Estado e a Universidade.

Uma exceção nesse contexto foram os folhetos populares, os quais destinavam-se a um público maior. Nesse tipo de literatura de cordel enquadravam-se algumas peças de Gil Vicente (SARAIVA, 1979, p. 182). Aliás, embora suas peças tenham circulado nessa modalidade popular, já desde os primeiros anos do século XVI, a impressão da sua obra “completa” só ocorreu muito tempo depois de sua morte, em 1562, com patrocínio régio. Mas dele e sua obra mais adiante falaremos.

Por isso, de acordo com Oliveira Marques (1977, p. 278), somente a partir da segunda metade do século XVI que renomados autores portugueses puderam se destacar nos círculos literários. Rodrigues (1981, p. 158) afirma que no campo da literatura doutrinal em Portugal destacaram-se: *Ropica Pnefma* (1531), de João de Barros (1496-1570); duas obras de André de Resende (1500-1573): *Desiderii Erasmi encomium* (1531) e a já citada *Oratio pro rostris* (1534), além de obras de Damião de Góis (1502-1574).

Todas estas obras tinham um teor erasmista. A propósito, Saraiva e Óscar Lopes (1979, p. 185) arriscaram dizer que talvez Gil Vicente teria sido influenciado por estes ideais, questão essa que ainda tem causado inúmeras polêmicas entre os especialistas na vida e obra deste autor. O teatro de Gil Vicente foi beneficiado pelo mecenato régio, fruto dos ideais humanistas, mas isto faz dele um humanista? Mas sobre isso falaremos em breve.

1.2 A educação humanista e a “modulação” dos comportamentos: as novas formas de sociabilidades na sociedade de corte

Os séculos XV e XVI foram marcados por mudanças significativas na esfera da educação, da criança ao adulto. Segundo Jean Delumeau (1994, p. 79), os humanistas, muito deles verdadeiros pedagogos, buscaram renovar os métodos de ensino. E, nesse sentido, diferenciaram-se sobremaneira dos mestres medievais. As diferenças se deram no campo da moralização. Se na Idade Média as crianças eram expostas as “impudicícias” dos adultos, no

Renascimento os humanistas buscaram acabar com os “liberalismos pedagógicos medievais”, ao confundir infância com adolescência e vice-versa (DELUMEAU, 1994, p. 79).

Diante das mudanças em voga, tornou-se cada vez mais necessário condicionar e modelar o comportamento da criança e não apenas do adulto em sociedade. Isso não quer dizer que durante a Idade Média fosse inexistente a preocupação com a educação das crianças desde a mais tenra idade, mas sim que as próprias instruções em relação ao que elas deveriam ou não ter acesso, bem como os instrumentos de ensino, mudaram consideravelmente. Nobeit Elias (1994, p. 145) explica como a sociedade passou a exercer uma nova pressão formativa sobre as crianças, instruindo modos de se comportar extremamente distintos dos adultos. Aliás, segundo Delumeau (1994, p.78), entre 1450-1600, os pedagogos tomaram consciência que a disciplina era o principal meio de isolá-las do mundo corrupto e instruir bons hábitos, bem como que cabia aos mestres não apenas instruir, mas também educar.

Nesse contexto, os preceptores desempenharam um papel relativamente importante, principalmente aos filhos dos nobres e burgueses mais abastados, o que não se torna estranho quando levamos em consideração que a Renascença foi marcada pela “aristocratização da cultura e dos meios intelectuais” (DELUMEAU, 1994, p. 81-82).

Uma nova sociedade de corte emergiu exigindo de cada um novos comportamentos e atitudes regrados em relação ao próprio corpo e ao do outro. Um “código de polidez” se instaurou (ARIÈS, 1991, p. 10-11). Foi, principalmente, as obras que formaram a *literatura de civilidade*, inaugurada por Erasmo e continuada por muitos outros por mais de três séculos, que vieram a indicar essa mudança fulcral nos comportamentos em sociedade e ao que passou a ser considerado a partir de então modelos e condutas adequadas e desejáveis (REVEL, 1991, p. 182).

Contudo, Elias (1994, p. 83) lembra que o processo de adoção de condutas consideradas mais adequadamente sociáveis e civis se deu de forma muito lenta e, por isso, as concepções medievais de cortesia não foram totalmente abandonadas para dar lugar a um modelo radicalmente oposto de bom comportamento. Nesse caso, o tratado supracitado de Erasmo, que deu origem a muitas outros com prescrições semelhantes, situava-se em grande medida na tradição medieval (ELIAS, 1994, p. 83).

É bem verdade que durante o medievo foram produzidos muitos manuais de comportamento, que instruíam sobre as maneiras adequadas de se portar em sociedade, direcionando-se bem mais claramente à alta classe secular, à sua formação e instrução moral e militar (FERNANDES, 1992, p. 11). As obras com intuito educativo se intensificaram na época tardo-medieval com objetivos pedagógicos bem diferentes. O advento da imprensa certamente

contribuiu para intensificação das obras de modulação comportamental para um público maior, mas não necessariamente irrestrito, já que as obras impressas continuavam, assim como as manuscritas, sendo objetos caros, impossibilitando o acesso de todos a elas (ELIAS, 1994).

Abundam, assim, o número de manuais e programas pedagógicos destinados a orientar, de forma geral, os membros da nova nobreza de corte que então emergia. Esse novo grupo social buscava distinguir-se dos demais estratos sociais, instaurando novas formas de sociabilidades que se refletiam, sobretudo, na forma como seus membros deviam se comportar nessa rígida sociedade de corte (GOVASKI, 2014, p. 12). Assim, à medida que os códigos de comportamentos iam se alterando e tornando-se mais rigorosos, os preceitos deixavam bem mais evidente a marca da “distinção aristocrática”, respeitando os status e as distâncias que os separavam (REVEL, 1991, p. 192).

Certo é que um “código social especial” passou a condicionar os comportamentos sociais: a observação muda a forma de instruir sobre os bons e maus costumes. Os conselhos passam não apenas a ser repetidos, como se fazia no medievo, mas observados, o que altera as relações interpessoais, exigindo cada vez mais um controle coletivo dos comportamentos uns dos outros (ELIAS, 1994, p. 89). E mais, o controle passou a ser não apenas coletivo como individual, a partir do autocontrole. Autocontrole e comedimento eram os requisitos necessários para que a nobreza de corte mantivesse seu prestígio e posição social inalterados, diante da sociedade de corte e do rei, com quem buscava manter vínculos muito próximos (PILLA, 2004, p. 16).

Há que se notar que no Renascimento a educação dos comportamentos foi um dos principais mecanismos de controle social, principalmente dos corpos, que incidiu com maior efeito sobre o feminino. Jacques Revel (1991, p. 170) já havia assinalado que nessa época de transformação das sensibilidades os procedimentos de controle social se tornaram mais rígidos. Exigia-se, portanto, mais e mais pudor, um olhar para si e para seu corpo.

Esse tipo de postura civil indicava o “triunfo das aparências”, em que as regras de civilidade exigiam que tudo deveria ser exposto cautelosamente. Devia-se fazer o esforço para que o olhar coletivo não fosse de reprovação, mas de exemplo. O que se via tornou-se mais importante do que a realidade por detrás da aparência. Afinal, “o que mais importa é o que se vê” (REVEL, 1991, p. 186). Manter as aparências estava na ordem do dia. Mas, para isso, era preciso conservar a honra. Nesse caso, tudo que envolvia o comportamento humano e que podia ser motivo de reprovação era preciso ser devidamente controlado, principalmente os excessos. Por isso, que aparentar ser e ter se tornou um imperativo. Ariès (1991, p. 9) notou que a esta época “o indivíduo não era como era, e sim como parecia, ou melhor, como conseguia ser”.

Ainda que muitos dos tratados sobre modulação comportamental fossem direcionados aos indivíduos nobres do sexo masculino, a preocupação com a educação feminina não deixou de existir a essa época, mesmo causando inúmeros conflitos de gênero no seio da literatura pedagógica, como veremos mais adiante. As representações sobre o feminino nessa época não foram produzidas apenas pelos discursos dos homens, mas também das mulheres, ainda que em menor número. Isso implica dizer que elas também tiveram acesso à cultura letrada, mesmo que situadas em círculos sociais mais elevados.

Muitas mulheres nobres teriam, segundo evidencia Edith Sichel (1972, p. 73), ocupado um lugar primordial na obra *O cortesão* de Castiglione, o que revelava como os ideais daquela sociedade de corte estavam se desenvolvendo, bem como a própria concepção a respeito da posição das mulheres. Na verdade, no Renascimento italiano algumas mulheres nobres respiraram arte; privilegiadas por sua condição nobre, se deixaram envolver por esta época, que certamente não lhes deu a chave da liberdade, apenas a vontade de possuí-la.

Em relação a temática do feminino na obra supracitada, Patrícia Govaski (2014, p. 45) defende que Castiglione teria tido um olhar diferenciado em relação à educação das mulheres nobres. Acreditava que poderiam ser educadas de modo a cultivar o conhecimento e, certamente, as virtudes necessárias à dama honrada e honesta. Entre estas virtudes estavam a ternura e delicadeza, bem como a beleza. A autora destaca ainda que teria o autor se posicionado contra o pensamento misógino, ao considerar as mulheres como bens necessários à humanidade e à perfeita sociabilidade. Por isso, Pilla (2004, p. 55) destaca que tanto a dama quanto o cortesão deveriam, no repúdio aos comportamentos fúteis e excessivos, buscar o distanciamento de atitudes que demonstrassem gestos e posturas inadequados com a posição que ocupavam.

O período final da Idade Média foi bastante tumultuado por uma série de fatores, que inclui também uma preocupação muito grande em falar às mulheres – como indica o número significativo de tratados que as tinham como destinatárias. Tendo em vista o acesso à palavra escrita que algumas delas puderam ter nesta época, buscamos a partir de então discutir de que forma foram representadas pelos discursos normativos, principalmente no que tange à possibilidade de adentrarem o “perigoso” campo das letras.

1.3 As mulheres, a palavra e o acesso às letras no final da Idade Média

Nos últimos séculos da Idade Média, muitos medievalistas frisaram o “novo” papel assumido pelas mulheres no âmbito da escrita. Danielle Régner-Bohler (1993, p. 542) ressaltou um acesso à formação letrada mais facilitado, ainda que repleto de contradições. Ora, por Eva

ter inaugurado a “palavra original” a todas as mulheres foi excluído o ato de pronunciar-se. “Eco relegado ao silêncio: por ter falado de mais, ela é condenada a repetir os outros” (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 521).

Na verdade, vários outros autores têm enfatizado como ao sujeito do sexo feminino a literatura didática e pastoral postulou um silêncio absoluto, principalmente diante dos homens, aqueles que seriam ou pretenderam ser os únicos detentores da palavra (DALARUN, 1993, p. 56-57). Nesse caso, a mulher ideal dos pregadores e moralistas deveria romper o seu silêncio em determinadas situações, mas o uso da palavra deveria ser moderado (CASAGRANDE, 1993, p. 137).

Nessa perspectiva, Jacques Dalarun (1993, p. 56) lembra que a tagarelice feminina se tornou um dos vícios mais condenados pela literatura clerical no medievo. Carla Casagrande (1993, p. 133-134) explica que muitos pregadores e moralistas passaram a dirigir-se às mulheres em manuais e tratados com objetivo de limitar cada vez mais o seu acesso à palavra. Mas mesmo sujeita às regras ditadas pela *taciturnitas*, a palavra das mulheres invadia os interiores das casas e conventos (CASAGRANDE, 1993, p. 136).

Como nos lembrou Casagrande (1993, p. 137), além da ‘custódia da palavra feminina’, outra foi a perda de batalha que o feminino sofreu do masculino: o acesso à palavra escrita. Vista como suspeita, a mulher não deveria aprender nem a ler nem a escrever. O suposto discurso dos perigos da curiosidade feminina continuava pairando no imaginário social (OLIVEIRA, 2009, p. 11), o que nada mais era do que uma forma de impossibilitar o seu acesso ao conhecimento.

E, por muito tempo, o campo do ensino lhe foi vedado por sua suposta “natural” ‘debilidade intelectual’ e fragilidade. Na verdade, segundo Paulette L’Hermite-Leclercq (1993, p. 286), por séculos as mulheres ficaram excluídas das escolas e, principalmente, das universidades. Se foi limitado o simples ato de pronunciar-se em público imagina o de tornar público o que era produzido a partir do exercício da palavra escrita feminina, sobretudo, em relação ao domínio masculino que viviam submetidas. Por isso, “[...] desaconselhava-se mesmo a aprendizagem do alfabeto e da escrita, para que as raparigas não se sentissem estimuladas a dizer secretamente por escrito o que não ousariam afirmar oralmente” (OLIVEIRA, 2016, p. 268).

Diante disso, Régnier-Bohler (1993, p. 542) pôde constatar que “o estatuto da mulher face ao escrito é complexo”. Sempre tida enquanto algo desviante, as palavras das mulheres foram interditas o máximo possível. Por isso, pouco acesso se teve de fato a elas sem a intromissão dos homens. Mas, como salientou Abrantes (2015, p. 237), “apesar destes interditos

para o saber feminino a capacidade de leitura e escrita das mulheres, especialmente na Baixa Idade Média, estava mais difundida do que se imagina”.

A Querela das mulheres em que a franco-italiana Cristina de Pisano se envolveu diretamente evidencia muito bem isso. Esta nobre e letrada mulher, mãe e viúva, se destacou no cenário em que vivia, a sua voz ecoou em meio às demais, querendo ser ouvida. E, de fato, foi ouvida até mais do que muitos queriam (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 529). Sobre a ousadia desta mulher, Klapisch- Zuber (1993, p. 515) comenta que: “há poucas épocas em que tantas tenham ultrapassado os limites da feminilidade para a ousarem dizer”.

Além disso, foi considerada por muitos estudiosos medievalistas a mais famosa “feminista” daquela época, “[...] pela afirmação de uma palavra que deve ter lugar no espaço público e que assume o ensino a dispensar às mulheres, suas irmãs” (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 531). Ora, apesar de não ter subvertido totalmente o discurso masculino, Pisano o enfrentou publicamente, mesmo que isso tenha-lhe exigido, segundo Danielle Régnier-Bohler (1993, p. 531), uma força de homem, uma “virilidade”. “Ela foi a primeira a afirmar a sua identidade de autora, a marcar solenemente a sua entrada ‘no campo das letras’” (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 529). Ousou dizer o que muitos buscaram, por séculos, não escutar das mulheres. A *Querelle des Femmes*, como ficou conhecida a guerra provocada pela segunda parte do famoso e polêmico *Roman de la rose*, de autoria de João de Meung, ganhou maior impulso a partir da ousadia de alguém que não aceitou calada os estereótipos misóginos presentes, sobretudo neste romance, mas também em muitos outros forjados pelo discurso normativo masculino à época (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 530).

Daniele Shorne de Souza (2013, p. 30) explica que os embates em torno da Querela em que Pisano se envolveu e que se intensificaram ainda mais com a Idade Moderna ocorreram, sobretudo, porque a inferioridade e incapacidade femininas foram mais uma vez idolatradas pela literatura misógina. No meio universitário esse imaginário teve bastante adesão. Isto levou à discussão da condição feminina, na qual envolveram-se inúmeros outros (as) intelectuais, alguns contra e outros a favor do que Cristina de Pisano colocava em pauta.

A *Cidade das Damas* (1404-1405), sua mais famosa e utópica obra, foi a escolhida para contra-atacar a tradição misógina e salvaguardar a honra do sexo feminino (OPTIZ, 1993, p. 429). Nesta obra, Pisano não estaria preocupada apenas em defender a sua feminilidade como também pôr em causa a exclusão do direito à palavra feminina (RÉGNIER-BOHLER, 1993, p. 532). Nesse caso, a utopia estava, entre outras coisas, em requerer um espaço próprio de atuação a estas damas, em que pudessem se refugiar dos ataques misóginos à sua moral e, por

consequente, viver virtuosamente suas vidas, fossem virgens, esposas ou viúvas (SOUZA, 2013, p. 72).

Embora fosse utópico o desejo de Cristina de Pisano e o de muitos (as) outros (as) que partilhavam de suas ideias, certo é dizer que a continuidade desse debate em contextos distintos revela o quanto muitas outras mulheres – embora fossem, em sua maioria, homens aqueles que se posicionaram ao seu favor – estavam ousando dizer e defender um lugar para si, sabendo se esquivar, com palavras proferidas e escritas, dos ataques que por muito tempo sofreram por conta do seu sexo. Segundo Abrantes (2015, p. 239), além dessa mulher outras nobres, santas e monjas se destacaram como “damas bem dotadas” nos finais da Idade Média.

É, nesse contexto de Querela, que se debate com cada vez mais força sobre a possibilidade da educação feminina e de que forma ela deveria ocorrer o que, evidentemente, gerou a hostilidade de muitos. Mas, de qualquer forma, entre os humanistas cresceu o número de tratados dedicados a discutir o assunto, uns com maior aprofundamento, outros dando pinceladas. De qualquer forma, se detiveram sobre o comportamento feminino ideal, em torno do qual residia os principais fundamentos educacionais.

Na Península Ibérica, a polêmica da Querela do *Roman de la rose* também foi sentida, embora com suas especificidades. Contudo, de acordo com Maria de Lurdes Fernandes (1995, p. 103-104), ali também se partilhou certas concepções misóginas em relação aos ‘vícios’ e ‘malefícios’ que, de forma geral, foram conferidos às mulheres, como as que se fizeram presentes nestas obras: *El Corbacho o Reprobación del Amor Mundano* (1438), do Arcipreste de Talavera; *Maldezir de Mujeres*, do catalão Torrellas, *Repetición de Amores* (1496-97), de Luís de Lucena e outras.

Vícios que, aliás, continuaram sendo realçados em Portugal pela literatura religiosa, como indica a reedição no século XV e XVI da obra *De statu et planctu Ecclesiae*, do galego frei Álvaro Pais. Segundo Maria Antónia Lopes (2017, p. 31), este autor, a partir de textos sagrados, tratou de descrever sobre a personalidade das mulheres, atribuindo a elas 102 vícios, dentre os quais, estão: lascívia, gula, inveja, maledicência, orgulho, ambição, preguiça, etc.

A obra de Baltazar Dias, *A malícia das mulheres*, também foi marcada pela misoginia, uma vez que o autor reproduz todos os estereótipos negativos já construídos sobre o sexo feminino (LOPES, 2017, p. 33). Por sua vez, a publicação dos *Espelhos de Casados* (1540) de João de Barros teria sido uma resposta a esse tipo de literatura que dominava ainda em sua época. Este autor ao defender o casamento teria tido uma visão, em certo sentido, mais positiva da mulher (LOPES 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, no âmbito da Península Ibérica muitas outras obras, propriamente de exaltação da figura feminina, se destacaram e circularam no século XVI, direcionadas de forma geral às mulheres mais ‘ilustres’, ‘claras’ e ‘virtuosas’. Entre elas, Maria de Lurdes Fernandes (1995, p. 104-105) cita: *Triunfo de las Donas* (1443), de Juan Rodríguez del Padrón; o *Libro de las Virtuosas e Claras Mujeres* (1446), de D. Álvaro de Luna; o *Libro de las Mujeres Ilustres* (reinado de Juan II), de Alonso de Cartagena; o *Tratado en Defensa de las Virtuosas Mujeres* (Juan II), de Diego de Valera; o *Jardín de Nobles Doncellas* (c.1468), de Fray Martín de Córdoba; *Institutio Foeminae Christianae* (1524), de Juan Vives; *Carro de las Donas* (1542), de Francisco Eximenez; *El Espejo de la Princesa Christiana* (anterior a 1544), de Francisco de Monzón; *Dos priuilegios & praerogatiuas que ho genero femenino tem por derecho comum & ordenações do Reino mais que ho genero masculino*, de Rui Gonçalves (1557). Segundo Giovanna Aparecida dos Santos (2019, p. 49), algumas dessas obras se constituíram enquanto espelhos de princesas, muito embora fossem em número bem mais reduzido do que os espelhos de príncipes.

Segundo Fernandes (1995, p. 105), nesse cenário, se verifica uma preocupação com a educação feminina, ainda que essa formação se limitasse às princesas e grandes senhoras. Isso indica, por sua vez, o quanto que, a par das polêmicas, muitos foram aqueles que a favor do acesso às letras pelas mulheres buscaram resolver a questão das suas supostas ‘inferioridades’, elaborando um “novo modelo” de formação cristã que servisse a todas elas. Nesse contexto, se inserem obras como o *Livre des Trois Vertus* (1406), da já mencionada Cristina de Pisano, alguns colóquios de Erasmo e, no contexto peninsular, a *Institutio...* (1524), de Vives.

Quando muitos dos manuais de comportamento começaram a ser impressos, Gil Vicente já estava produzindo suas peças, ainda que só bem mais tarde que a impressão de sua “obra completa” veio a público. Certo é que já tematizava acerca de algumas questões que direta ou indiretamente envolviam o feminino e sua educação. Há que se notar, porém, que o autor não se aprofundou nesta temática como fizeram muitos pedagogos humanistas. Mas não deixou de contribuir com alguns registros, sem dúvida interessantes e, por vezes, convergentes com o que se debatia nos manuais e tratados da época, em relação à educação feminina enquanto meio de formação moral e não necessariamente intelectual.

1.4 Gil Vicente: o poeta de corte, sua vida e obra

Gil Vicente (1465-1470?), nascido em região incerta de Portugal chegou a uma posição privilegiada na corte portuguesa de D. Manuel I graças ao patrocínio de uma mulher, a rainha

D. Leonor de Lencastre, viúva de D. João II (1477-1495)⁷. Isto tem sido reafirmado pela crítica literária há séculos, desde Teófilo Braga (s/d, p. 33) a José Camões e João Nuno Machado (2018, p. 36), o que indica não apenas o prestígio do autor junto à Corte, mas também a gratidão que tinha por essa rainha ter lhe dado a oportunidade de fazer carreira junto aos monarcas portugueses por mais de três décadas. Aliás, pelo menos nove títulos de suas peças, presentes na *Compilação* de 1562, foram dedicados a esta rainha (CAMÕES; MACHADO, 2018, p. 25).

E, mesmo após sua morte, presumivelmente em 1536, continuou sendo prestigiado com o privilégio real ao ter sua “obra completa” impressa por patrocínio de uma outra ilustre mulher, a Rainha D. Catarina de Áustria, esposa de D. João III (1521-1557). Nesse sentido, foram mulheres que ajudaram a alicerçar o teatro de Gil Vicente em Portugal: primeiramente, a “Rainha Velha” D. Leonor deu o impulso e, por último, 26 anos depois de sua morte, a Rainha D. Catarina garantiu a perpetuação do seu nome na História do teatro português.

Sua carreira teatral é precisamente definida, de 1502 a 1536, totalizando 34 anos a serviço dos monarcas. O poeta a concluiu em um momento determinante na História de Portugal, com a instauração da Inquisição naquele ano. Mas isso não impediu que sua obra passasse pela censura dos inquisidores (TEYSSIER, 1982, p. 6), como veremos adiante.

Contudo, por mais prestigiado que seja ainda hoje o nome de Gil Vicente nos estudos literários e historiográficos, sob as mais diferentes perspectivas temáticas, continua sendo um mistério a sua vida antes de ganhar os aplausos e admiração da nobreza real, com a representação daquela que foi a sua primeira peça, *Auto da Visitação* ou *Monólogo do Vaqueiro* (1502).

Sobre a identidade do teatrólogo Gil Vicente existem, atualmente, as mais diferentes concepções, ocasionadas pelas lacunas que os documentos ainda apresentam sobre sua pessoa. Na verdade, o nome Gil Vicente tem aparecido em alguns documentos que lhe atribuem diferentes e, às vezes, aparentemente inconciliáveis funções além da de teatrólogo. As críticas têm gerado polêmicas que dificultam tecer considerações coerentes e consistentes sobre esse autor. Mas, de qualquer forma, se faz necessário discutir sobre o pouco que dele foi descoberto

⁷ D. João II, filho de Afonso V com Isabel de Coimbra, recebeu a alcunha de “príncipe perfeito”. Esteve diretamente envolvido com a política ultramarina, tanto que foi a partir de seu reinado que começou o processo de centralização política, com destaque para a política de disciplinamento da nobreza, que ficou cada vez mais burocratizada (MAGALHÃES, 2004, p. 133). A rigidez na política do rei quanto à nobreza gerou conflitos a ponto de seu cunhado, D. Diogo, ter orquestrado a sua morte e ter sido morto pelo rei, assim como muitos outros conspiradores. Mas D. João II também ficou conhecido por ter se envolvido com a prática do assistencialismo – de que sofreu influência da sua esposa e rainha D. Leonor – tendo tomado como símbolo de seu reinado a imagem do Pelicano (SILVA, 2008, p. 1).

para compreensão não apenas da sua obra, mas também do seu discurso, que era, por vezes, complexo.

Um estudo mais recente organizado por José Augusto Bernardes e José Camões (2018) tem procurado, entre outras coisas, esclarecer algumas dessas polêmicas. Por isso, constitui-se enquanto um dos estudos mais relevantes sobre o tema neste trabalho apresentar o que de mais atual se sabe sobre sua vida e obra.

A Gil Vicente pode-se atualmente atribuir várias funções, além da de teatrólogo. José Camões e João Nuno Gonçalves (2018) foram enfáticos em afirmar que este autor foi um homem de “identidades plurais”, o que continua gerando polêmicas entre vários dos especialistas vicentinos. A descoberta de inúmeros documentos, administrativos e literários, permitiu que tais autores pudessem cogitar, graças à confirmação de sua função enquanto ourives da Rainha D. Leonor, que teria sido também mestre da balança da Casa da Moeda de Lisboa, mestre de retórica das representações, membro da Casa dos Vinte e Quatro, procurador dos mesteres na Câmara de Lisboa, intérprete linguístico, além de muitas outras funções ligadas ao teatro como a de músico, ator, organizador de espetáculos etc. O exercício de várias dessas funções indica o quanto este autor tinha bastante prestígio diante dos monarcas portugueses e no meio cortesão.

Segundo Paul Teyssier (1982, p. 11), suas peças foram, em sua maioria, fruto de encomendas reais: fossem nascimentos, casamentos, entradas reais ou celebrações religiosas de Natal, Páscoa etc. O espaço de tais representações foi, no geral, a Corte⁸. Aliás, Márcio Muniz (2010, p. 84) enfatiza que a maioria das peças escritas fazem referência às figuras da nobreza que, possivelmente, faziam-se presentes no momento da representação.

Márcio Muniz (2010, p. 77; 80) destaca que, enquanto um funcionário que gozava de privilégios e da intimidade dos reis, o seu teatro esteve diretamente articulado à política dos monarcas portugueses, já que grande parte de suas peças tinha não apenas o objetivo de entreter como de comemorar e exaltar os reis que o financiavam.

A sua fidelidade aos monarcas portugueses foi reconhecida não só em vida, com diversas “mercês financeiras” (TEYSSIER, 1982, p. 11) e vários prêmios (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 192), mas também depois de sua morte. Embora tenha começado a organizar o conjunto de suas peças em uma única obra, dedicada no prólogo a D. João III, só mais tarde, em 1562, que a *Copilaçam* veio a público (MALEVAL, 1992, p. 172). Na verdade, iniciada em

⁸ Segundo Márcio Muniz (2010, p. 78), apenas 9 de suas peças não foram representadas na Corte. A grande maioria foi encenada no paço, em uma capela ou uma câmara onde os reis estavam presentes, fosse nos palácios de Alcáçova e da Ribeira ou em cidades como Almerim, Évora e Coimbra.

1561, somente após 10 anos do primeiro índice, é que essa primeira edição foi publicada por João Álvares em Lisboa, sob o título *Copilaçam de Todalas Obras de Gil Vicente* (CAMÕES, 2018, 125). A filha do poeta, Paula Vicente, fora quem recebeu o privilégio real – que duraria 10 anos – de imprimir a obra do pai. Juntamente com o irmão, Luís Vicente, concluíram o que o pai já havia começado. Como o contexto era já outro, Luís Vicente fez um novo prólogo e o dedicou ao jovem rei D. Sebastião (TEYSSIER, 1982, p. 23).

Contudo, a obra contém muitos erros que não cabem aqui serem esmiuçados. Mas, se comparada à segunda edição de 1586, totalmente mutilada pelo índice de livros proibidos de 1581, podemos dizer que a versão de 1562 é a mais segura de ser estudada, apesar de todas as falhas. Segundo José Camões (2018, p. 126), a versão de 1586, publicada pelo impressor André Lobato, apresenta sérios problemas não apenas no prólogo, como também no número de peças. Oito delas foram eliminadas: *Exortação da Guerra, Templo de Apolo, Romagem dos Agravados, Fadas, Clérigo da Beira, Físicos, Pregação e Tormenta*. Além disso, houve cortes e modificações consideráveis em outras.

Ao longo de sua carreira teatral, Gil Vicente produziu dezenas de peças, um total de 50. Destas pelo menos três que circulavam em folhas avulsas encontram-se desaparecidas. Trata-se das peças *Jubileu de Amores, Aderência do Paço e Vida do Paço* que, de um total de sete censuradas pela Inquisição, foram as únicas totalmente mutiladas, em 1551, no primeiro índice de livros proibidos pelo inquisidor cardeal-infante D. Henrique (TEYSSIER, 1982, p. 16). Ou seja, a obra impressa em 1562 não estava completa e, certamente, as “emendas arbitrárias e omissões” constituem-se enquanto um dos principais problemas dessa primeira edição (MALEVAL, 1992, p. 172). Além desses títulos, outros três, que não constam na *Compilação* de 1562, lhes foram atribuídos: *Auto da Festa*, publicada pelo Conde de Sabugosa e o *Auto de Deus Padre, Justiça e Misericórdia* e a *Obra da Geração Humana*, folhetos anônimos que Révah atribuiu a Gil Vicente. Mas isto ainda tem sido motivo de polêmica entre os principais estudiosos do autor (SARAIVA; LOPES, 1979).

Fica claro que, antes mesmo da obra luxuosa de Gil Vicente vir a público, aliás, bastante restrito, algumas de suas peças já circulavam avulsamente para um público certamente maior (TEYSSIER, 1982, p. 26). Segundo Cleonice Berardinelli (2012, p. 12), estes folhetos eram vendidos a preço acessível a um público mais abrangente que o da corte, à medida que escrevia e representava suas peças. De acordo com Paul Teyssier (1982, p. 26), eram justamente estes folhetos populares ou folhas volantes um dos principais alvos da Inquisição, pelo que indicava o índice de 1561, pois preocupavam-se com os prejuízos da circulação do conteúdo crítico dessas peças a um público impossível de controlar.

Sabe-se ao certo, pela existência ainda hoje dos exemplares, que em vida do autor estes foram os autos que circularam em folhetos avulsos: *Barca do Inferno*, *Inês Pereira*, *Dom Duardos*, *Físicos*, *Lusitânia*, *Clérigo da Beira*, *Amadis de Gaula* e *Pranto de Maria Parda* (MALEVAL, 1992, p. 172).

A produção dramática de Gil Vicente foi verdadeiramente variada e extensa, o que tem até hoje – como se não bastasse as demais incertezas – levado diversos autores vicentinos a construir diferentes modelos de classificação da obra vicentina. Se uma coisa é certa, esta é que os autores vicentinos não aceitam a classificação dada pelo próprio autor em uma carta endereçada a D. João III, em que divide suas peças em *moralidades*, *comédias* e *farsas* e muito menos a que foi utilizada nas 1ª e 2ª edições da *Compilação*, dividida em cinco livros: *obras de devoção*, *comédias*, *tragicomédias*, *farsas* e *obras miúdas*.

Como fazemos uso da versão de 1562, seguimos a classificação dada acima, com algumas ressalvas para características de algumas peças analisadas que se adequariam bem mais em outro gênero do que ao que foi dado pelos filhos do autor. Como critério de citação das peças utilizamos apenas os versos. A referência aos volumes, I ou II, que se encontram na coleção *As Obras de Gil Vicente* (CAMÕES, 2002) apresentamos no decorrer do texto quando mencionamos as suas respectivas classificações.

As *obras de devoção*, que parte dos críticos vicentinos preferem identificar enquanto pertencentes ao gênero *moralidades* (I), são peças divididas em dois tipos: autos que resumem a “teoria teológica da Redenção” e autos predominantemente alegóricos que trazem em seu conteúdo um ensinamento religioso ou moral (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 190-91); a alegoria surge com objetivo doutrinal em que se articulam sagrado e profano através de figuras como diabos e anjos, mas a alegoria nestas peças esteve sempre a serviço do real (CASTRO, 2018, p. 174). Desse gênero se enquadra em nosso estudo os autos: *Auto Pastoril Português*, *Auto da Alma*, *Mistérios da Virgem*, *Auto da Fé*, *Auto da Sebila Cassandra* etc.

As *comédias* (I) são peças de tipo alegórico e romanesco, que marcaram um novo período na produção dramática vicentina, iniciado com o reinado de D. João III. Entre elas se enquadram a *Comédia de Rubena* (1521), primeira comédia romanescas, e *Comedia do Viúvo*.

O terceiro livro tratava basicamente da comemoração de acontecimentos importantes da vida da Corte, sendo constituído pelas “comédias de ocasião” (SERRANI, 1999, p. 18). No entanto, estas foram classificadas na *Compilação* como “tragicomédias” (II). Mas grande parte dos críticos vicentinos rejeita essa classificação, pois correspondia, possivelmente, a uma denominação estranha ao autor de gêneros medievais (BERNARDES, 2018, p. 200). *Romagem dos Agravados* (1533) foi classificada enquanto tragicomédia, mas possui teor de farsa

(BERNARDES, 2018, p. 200). O mesmo vale para a peça *Serra da Estrela* (1527) (TEYSSIER 1982, p. 75)

As *farsas* (II) são como as comédias, peças extremamente profanas, mas que possuem um conteúdo extremamente satírico, fazendo do riso o principal instrumento para punir os vícios de personagens típicos tais quais as freiras, escudeiros, clérigos, fidalgos, camponeses etc (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 191). Nesse gênero estão incluídas a *Farsa de Inês Pereira* (1523) *Quem tem farelos?* (1515?) e *Auto da Lusitânia*⁹ (1532).

E, por último, temos as *obras miúdas* (II), que são constituídas, no geral, por peças sem caráter dramático que, teoricamente, não poderiam ser representadas (TEYSSIER, 1982, p. 15). É o caso das cartas, os ‘romances’ à morte de D. Manuel e a aclamação de D. João III, as trovas ao conde de Vimioso, a Felipe Guilhém, a Afonso Lopes Sapaio e D. João III. Há ainda o Epitáfio, o Parecer no Processo de Vasco Abul, que consta no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende (MALEVAL, 1992, p. 174; BERNARDES, 2018, p. 200).

O avanço nos estudos vicentinos tem cada vez mais possibilitado questionar algumas compreensões sobre a posição de sua obra no contexto de “transição” em que viveu. A qual vertente estética ou histórico cultural se enquadra a sua produção dramática: tradição greco-latina ou medieval? Alguns estudiosos vicentinos reconhecem como problemática, e até “romântica”, a concepção tradicional que deu a Gil Vicente o título de fundador do teatro português, considerando que as fontes e mesmo os gêneros que deram vida às suas peças faziam parte de outras tradições estéticas.

Bernardes (2019), particularmente, vem se preocupando em desfazer essa polêmica em torno de Gil Vicente e sua obra. Ele destaca que a diversidade da obra vicentina tem dificultado inseri-lo dentro de determinado quadro homogêneo. O teatrólogo não produziu apenas moralidades, farsas e mistérios. Nesse caso, não se liga apenas à tradição do teatro europeu medieval, nem mesmo pode ser visto como uma figura que adotou os modelos classicistas apenas porque viveu em pleno contexto do Renascimento. O autor acredita que, de fato, não podemos ignorar os conhecimentos sobre a tradição greco-latina que o autor possuía, mas os ecos da cultura clássica não o tornam um escritor humanista. Na verdade, Bernardes (2019, p. 35) considera que o autor vai num sentido totalmente contrário a esse movimento, não apenas no uso que fez dos gêneros medievais franceses, mas porque resistiu aos cânones greco-latinos que o público de corte lhes exigia. “Por isso quando se fala em influência clássica na obra de Gil Vicente ocorre-me pensar que ele foi sobretudo um *resistente*. Deve aliás, dizer-se que

⁹ Segundo Teyssier (1982, p. 92), esta peça corresponde muito mais ao gênero da comédia. Apenas a parte inicial se constitui enquanto farsa.

resistiu a essa como outras novidades, tanto de caráter artístico como de caráter doutrinário e moral” (2019, p. 37).

Dito isso, é necessário enfatizar que a produção teatral de Gil Vicente foi enriquecida com inúmeras e diferenciadas fontes. Paul Teyssier (1982, p. 33-34) nos fala, inicialmente, de textos religiosos, provenientes do *Antigo e Novo Testamento*, do *Breviário* e das *Horas Canônicas*, responsáveis pela criação de suas “obras de devoção”. Além disso, o bilinguismo do autor permitiu que inicialmente imitasse a forma de fazer teatro de seus vizinhos castelhanos, principalmente Juan de Encina e Lucas Fernández, inspirando-se em suas *Éclogas*; também se inspirou em novelas de cavalaria: leu *Amadis* (1508), de Montalvo e *Primaléon* (1516), dando contornos temáticos às peças *Amadis de Gaula* (1523 (?)- 1524?) e *Dom Duardos* (1522?), respectivamente; e também à *Propalladia* (1517;1520), de Torres Naharro. Além disso, utilizou-se de traduções espanholas de textos da literatura universal que lhes serviram para a construção de peças, como *Auto da Sibila Cassandra* (1513).

Além disso, não podemos deixar de mencionar os gêneros. Bernardes (2018) tem procurado salientar que as peças do autor são marcadas pelo caráter genealógico – presença de diversos gêneros –, mas que isso não diminuiu a genialidade do autor. Para o autor, na análise de qualquer auto vicentino se faz necessário levar em consideração os modelos que nele predominam, ou seja, as matrizes estéticas a que está ligado. Grande parte dos gêneros vicentinos pertence ao modelo do teatro medieval de origem marcadamente francesa, mas também em outras línguas do Norte da Europa (BERNARDES, 2018, p. 206).

Alguns desses gêneros, próprios do século XV, compunham o chamado teatro religioso. Tratam-se dos *mistérios*, que traziam à cena certo realismo a inúmeros personagens e episódios referentes à vida de Cristo, com base no *Novo Testamento*, inserindo ainda partes do *Velho Testamento*; as *moralidades*, peças geralmente mais curtas, cujos personagens eram tipicamente mais abstratos, ao representar vícios e virtudes ou tipos psicológicos; os *milagres*, em que figuravam situações dramáticas das vidas dos santos, em que por vezes estes ou a Virgem intervinham na cena de forma miraculosa; as *farsas*, um dos gêneros mais populares do teatro vicentino, que tinha como principal objetivo satirizar; as *sotties* que, tais como as farsas, apresentavam críticas satíricas, “livres e aceleradas”, mas que tinham como principal protagonista os “parvos”; e os *sermões burlescos*, que eram basicamente constituídos de monólogos lidos por atores mascarados em vestes sacerdotais de forma paródica (SARAIVA; LOPES, 1979; MALEVAL, 1992, p. 167).

Gil Vicente também teria se inspirado em fontes populares da tradição portuguesa, que foram transmitidas através do folclore e da literatura oral. Um dessas fontes eram os *momos*¹⁰, aos quais o autor acrescentou o diálogo, pois na tradição que participavam serviam apenas ao espetáculo, praticamente desprovidos de fala. Além deles, Paul Teyssier (1982, p. 37) acrescentou as lendas, ritos, provérbios, que teriam inspirado o poeta lírico em cenas inteiras, como na *Farsa de Inês Pereira*, inspirada na narrativa popular conhecida como *conto de Domingos Ovelha*, do qual utilizou-se o provérbio “mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube”.

A produção dramática de Gil Vicente não seria a mesma sem os textos tradicionais da cultura popular. Pere Ferré (2018, p. 95) salienta um número significativo de expressões tradicionais que ligam o autor ainda mais à tradição medieval, tais quais os romances, canções, provérbios e contos, estabelecendo um diálogo profundo com os espectadores. Muitas dessas expressões foram recriadas por Gil Vicente, um indicativo de que não apenas o autor era um herdeiro da tradição como os próprios espectadores, para quem precisava fazer-se entendido. Pois, como salientou o autor, os próprios reis católicos se interessavam por este tipo de literatura (FERRÉ, 2018, p.121).

Os gêneros medievais definiram o modo do autor fazer teatro. Por isso, em uma mesma peça é possível encontrar diversos gêneros em diálogo. Na realidade, segundo Bernardes (2018, p. 207) esse é um fator primordial para que se entenda que em Gil Vicente os gêneros não se excluem, mas sim se interpenetram, de forma que ver oposição no discurso do autor numa farsa e numa moralidade é um equívoco, sendo que cada gênero tem suas especificidades e o autor necessitava, portanto, seguir determinados critérios estéticos. Essa visão da obra como conjunto e das peças como parte de um capítulo se faz necessária em toda e qualquer análise sobre as peças do autor.

Ao contrário do que se poderia pensar, as peças de Gil Vicente não deixam de se relacionar entre si, de forma muito viva e dinâmica, requerendo do leitor a atenção que normalmente se tem perante um longo romance, constituído por vários capítulos, ou o ouvinte de uma sinfonia que, ouvindo um andamento intermédio, não pode deixar de o relacionar com os outros andamentos da mesma peça (BERNARDES, 2018, p. 207).

¹⁰ Em seu *Dicionário de Literatura*, Jacinto Coelho (1969, p. 660) explica que o significado de momo no Portugal medieval foi sofrendo algumas modificações. Mas, de qualquer forma, consistia num grande espetáculo alegórico organizado para festejar eventos de maior relevância. Era baseado na mímica. Com os “Descobrimentos”, é acrescentado aos momos elementos exóticos e épicos.

Nesse mesmo sentido, Maria do Amparo Maleval (1992, p. 177) destaca que não podemos deixar de notar o quanto Gil Vicente tratou os gêneros de forma muito heterogênea e mesmo híbrida, podendo-se encontrar temas do sagrado e profano, sério e não sério, alto e baixo, aproximando-se das questões carnavalescas. O riso assumia o papel primordial na crítica vicentina a diversos tipos sociais portugueses que desprezavam as virtudes cristãs:

Daí que sejam os humildes formadores da base da pirâmide social, quantas vezes parvos, elevados à companhia do Senhor, entronizados com base nas bem-aventuranças evangélicas que privilegiam os simples e os pobres de espírito. E, em contrapartida, sejam os poderosos rebaixados, e com eles todos os que desdenham as Virtudes – Pobreza, Humildade, Prudência e Fé [...]”.

Na verdade, segundo Flávio García (2006, p. 38), Gil Vicente ao invés de condenar o riso o utilizou a serviço de sua sátira, como meio de condenação aos maus costumes registrados por ele em sua época. Garcia sintetiza mesmo os objetivos do autor como o de “pontar e punir os ‘desvios’ a fim de propor uma ‘correção’ à sociedade portuguesa de sua época”. Mas veremos mais adiante como a correção se aplicava ao discurso do autor. Na realidade, segundo Muniz (2010, p. 84-85), o viés da sátira é um exemplo bem interessante para que se entenda que ainda que estivesse sujeito aos interesses do público cortesão e, particularmente, dos monarcas que servia, o teatrólogo não deixou de expressar seu pensamento através das críticas que fazia, mesmo aos hábitos e valores da própria nobreza. “O riso predominava, mas através dele vazavam muitas questões sociais que Gil Vicente não abriu mão de apresentar e criticar” (MUNIZ, 2010, p. 85).

A riqueza do teatro de Gil Vicente foi verdadeiramente imensa, tanto do ponto de vista das temáticas – algumas com bastante realismo – quanto dos tipos que colocava em cena. São bastante relevantes as considerações de Luciana Picchio (1999, p. 11) ao comentar que o poeta, ao sentir o ritmo dos acontecimentos de seu tempo, muitas vezes negativo, enriqueceu seu teatro de História, dando vivacidade aos personagens colocados em cena. “A multidão das personagens vicentinas, viva, exacta, colorida, dá-nos uma imagem eficaz da sociedade camponesa e cosmopolita, provinciana e carreirista, que no princípio do século XVI se aprestava para defender em Portugal os privilégios de uma civilização em declínio”.

A galeria vicentina apresentava o divino, o diabólico e humano; o alegórico o fantástico, no qual foram incluídos os personagens da mitologia cristã e pagã (BERARDINELLI, 2012, p. 13). Mas, como salienta Maleval (1992, p. 178), mesmo o paganismo é submetido à doutrina cristã, “que se apresenta como meio de alçarem os viventes do mundo finito e contraditório ao

Eterno Divinal”. Na verdade, sobretudo nas “obras de devoção”, tudo gira em torno do conflito entre o bem e o mal.

Respeito é dado a Deus, aos profetas, santos e à Santa Madre Igreja. E um lugar especial ocupa a Virgem Maria no teatro vicentino. Mesmo que tenha sido personagem apenas uma única vez, nos *Mistérios da Virgem*, ela é referenciada e exaltada em vários autos. Geralmente, aparece enquanto mediadora, como no *Auto da Barca do Inferno*. Mas sobre essa figura feminina falaremos em momento oportuno. O certo é que o autor faz uso não apenas de figuras bíblicas do *Antigo e Novo Testamento*, como de doutores da Igreja, entre os quais Santo Agostinho, São Jerônimo, Santo Ambrósio e São Tomás de Aquino (BERARDINELLI, 2012, p. 13-14).

Segundo José Saraiva e Oscar Lopes (1979, p. 195), os personagens vicentinos típicos são: o Pastor, o Camponês, o Escudeiro, a Moça da Vila, a Alcoviteira, o Frade folião, o Parvo, mais próximos da realidade portuguesa; a Alma, Roma, Fama Portuguesa, as quatro Estações, os Profetas e Sibilas, os deuses pagãos, e o Diabo. “São estas figuras que, contracenando, divertem simplesmente os olhos e ouvidos; ou expõem a doutrina cristã tal como a sentia Gil Vicente; ou participam no debate de ideias em que ele se lançou com ardor [...]”.

Nesse debate de ideais, entre os personagens que estavam a serviço da sátira estavam os diabos que, com as mais diferentes nomenclaturas, também entravam em cena para fustigar os vícios de inúmeros tipos e condenar a devassidão que atingiu a Igreja, a Justiça e ao Estado (MUNIZ, 2010, p. 97). Como salienta Cleonice Berardinelli (2012, p. 15): “é aos diabos que cabe denunciar os desmandos do fidalgo, do frade, dos homens da lei, da alcoviteira, do usurário; e, ainda, da mais alta nobreza, incluindo o rei e o imperador; do mais alto escalão do clero, até ao próprio papa”. Gil Vicente realmente não poupou ninguém, a todos satirizou. Considerando o discurso satírico do autor, Márcio Muniz (2010, p. 103) destaca que “se algumas vezes foi necessário o recurso a subterfúgios para denunciar os erros, isto não impediu de fazê-lo. Ao atentarmos para seus autos, personagens, cenas e linguagem, vemos nas entrelinhas, no não-dito, no figurado, aquilo que deseja realmente expressar”. Nada impediu que a liberdade de expressão se manifestasse em seus escritos.

O certo é que, enquanto poeta de corte, Gil Vicente abordou em seu teatro muitas questões que diretamente afetavam a vida de homens e mulheres em sua totalidade, discutindo “desde os mais prosaicos problemas da vida doméstica às mais dramáticas situações morais” (SPINA, 1974, p. 86). Nesse âmbito da vida doméstica, marcado por cenas bastante realistas, é que também encontramos o autor tratando sobre a educação feminina. Contudo, há que se ter em vista que a referência às questões relativas ao feminino em Gil Vicente se inseria num

projeto pedagógico mais amplo, que trazia problemáticas ainda mais profundas relativas ao modo de viver de homens e mulheres de diferentes estratos sociais da hierarquia portuguesa de sua época.

1.5 Gil Vicente e a *Copilaçam* como projeto “identitário” e pedagógico

Gil Vicente se apresentou não apenas enquanto súdito do monarca, mas também atuou como “pastor”. Esse foi o seu personagem nos dois primeiros autos pastoris que encenou: *Auto da Visitação* (1502) e *Auto Pastoril Castelhana* (1509) (BERNARDES, 2004-2005, p. 183). Neles, preocupou-se não apenas em fazer referência aos segredos da Redenção, mas em exaltar a família real, considerando-a como extensão da família divina; a Corte deveria imitar o céu; o reino deveria ser permeado pela harmonia que os reis deveriam manter. Além disso, tais peças instituem a figura do autor como “[...] alguém que se apresenta investido de um saber incomum, dado ao pensamento moral, que se situa deliberadamente à margem da futilidade cortesã aprovando a Ordem e a Verdade queridas pela Providência e censurando tudo o que possa contradizê-las” (BERNARDES, 2004-2005, p. 183).

O seu papel como pastor na sua primeira peça serviu para que aqueles que ainda não conheciam suas convicções soubessem que seus valores estavam alinhados aos princípios cristãos, como continuou defendendo, sobretudo, em suas peças de moralidade, mas não apenas. E, nesse sentido, enquanto pastor buscou atender aos interesses dos reis que servia (BERNARDES, 2004-2005, p. 180).

José Augusto Bernardes (2004-2005, p. 184) também nota que esse papel do Gil Vicente pastor aparece em outras peças, como o *Auto da Índia*, no qual surge enquanto pastor “austero e sábio” que zelava pela ordem moral, sempre considerando os interesses do rei. Na verdade, Bernardes (2004-2005, p. 185) nota que o autor moral esteve sempre presente no conjunto das suas peças, mesmo quando não assumia o personagem pastor. Ele sempre estava presente nas críticas feitas, considerando o que era bom e desagradável para o reino, o que incluía não apenas os que estavam à volta da família real como os que faziam parte da “família nacional”, pois a imoralidade dos súditos afetava diretamente os interesses do rei e vice-versa. Por isso que o recurso à sátira foi bastante utilizado pelo teatrólogo, como veremos adiante:

Mas o que mais importa sublinhar é que a censura se efectua sempre através daquele pastor, simultaneamente discreto e esclarecido: o que despreza o engodo do convívio fútil, o que entende o significado doutrinal do Presépio, o que se congratula com as benesses que Deus se digna conceder ao Reino, o

que zela pela ordem e exorciza o caos ético-social, convocando-o primeiro para, logo a seguir, o fustigar através da caricatura (BERNARDES, 2004-2005, p. 185).

Aliás, como destaca Muniz (2010, p. 80), os autos encomendados em razão das festas religiosas – compostos por autos pastoris, moralidades, mistérios e milagres – estavam permeados pelo “arcabouço didático”, marcadas pela correção de hábitos e costumes e pela reiteração ou construção de valores morais de fundo religioso. O que implica dizer que muitas de suas peças serviram de instrumento de controle, bem como de divulgação de ideologias, das quais tanto a Igreja quanto a Coroa eram defensores.

Artista católico e funcionário real, Gil Vicente soube bem conjugar os ideais dessas duas Instituições em seus autos, construindo um teatro que fosse ao mesmo tempo diversão, entretenimento, festa, mas que também fosse propagador dos interesses daqueles para quem trabalhava, reiterando valores nos quais ele próprio, como homem cristão, acreditava (MUNIZ, 2010, p. 80).

Mas acreditamos que o teatro não cumpria seu papel didático-moralizante apenas em autos encenados para comemorar acontecimentos seculares, como também naqueles voltados para entreter a Corte. No caso, refiro-me àqueles pertencentes ao gênero farsa, que vão em sentido contrário à ordem defendida pelo autor como necessária à manutenção da harmonia do reino. Nestes autos também, por meio da sátira, o autor fazia alusão aos hábitos e valores que considerava importantes de serem mantidos.

Um elemento crucial na manutenção dessa ordem perdida era, sem dúvida, a satisfação social, que ordenava a aceitação de cada ser humano na função que Deus lhe destinou (TEYSIER, 1982, p. 141). Isso é o que em linhas gerais ele defendia, mas a sátira surgia exatamente para mostrar que ao invés da ordem dominava a desordem em todo o reino. Isso o incomodava porque teria gerado inúmeras consequências negativas em toda a estrutura social, mas também espiritual.

Não eram apenas os interesses da política régia que estavam em jogo, mas ainda questões relacionadas à fé, à salvação e a todo um conjunto de elementos necessários à ordem espiritual. Falaremos em breve como o autor interpretava o desfalecimento desses valores na sociedade em que vivia.

Isso implica dizer que, na linha argumentativa de José Augusto Bernardes (2018, p. 280), muito mais que ‘artista de corte’ o teatrólogo estava preocupado com a manutenção dos “ideais cívicos”, os quais envolviam uma ordem tripla, diretamente articulada: teológica, moral e político social. Sendo, por isso, que “[...] a dramaturgia vicentina é assinalada pela crítica sistemática a tudo o que possa afetar essa mesma ordem ideal” (BERNARDES, 2018, p. 280).

Vendo que na sociedade em que vivia tudo estava desordenado se propôs a defender a verdade, do começo ao fim de sua produção dramática, ou melhor do *Monólogo do Vaqueiro* (1502) à *Floresta de Enganos* (1536); se contrapondo a tudo e todos que iam contra essa mesma verdade, tanto no plano social e moral quanto no teológico: “hipocrisias, injustiças, ilusões, opiniões” (BERNARDES, 2018, p. 280).

É bem verdade que foi na sátira que encontrou a melhor forma de punir e fazer refletir aqueles que haviam esquecido o seu lugar e sua função social e espiritual (BERNARDES, 2018, p. 280). Bernardes (2018, p. 280) explica ainda que é por considerar que o mundo tinha correção que Gil Vicente, no conjunto de suas peças, incluiu “[...] disfunções que podem ser corrigidas e a indicação dos caminhos que se podem seguir para alcançar essa correção”. Mas, para isso, é preciso compreender as peças como um todo, enquanto parte de seu “projeto identitário” e pedagógico, materializado na *Copilaçam*.

A compreensão da *Copilaçam* como livro e “projeto identitário” de Gil Vicente, como Bernardes tem procurado defender em seus trabalhos, em linha argumentativa similar à usada por Jorge Osório (1995), nos faz salientar as preocupações do teatrólogo de que seu discurso de compreensão de mundo não ficasse restrito ao espaço de representação das peças e ganhasse projeções futuras. O autor intencionava que sua pregação contra os tempos de “degenerescência” que vivia fosse conhecida. “É essa a missão reactiva assumida pelo dramaturgo, enquanto inventor e encenador de peças de teatro e enquanto escritor que também quis ser, no pressuposto de que o essencial da sua mensagem pudesse também ser útil para além das circunstâncias concretas que a ditaram” (BERNARDES, 2004-2005, p. 193).

Quando Bernardes (2004-2005, p. 186) cunhou o termo “projeto identitário” para se referir à *Copilaçam* estava defendendo que considerar o conjunto das peças é fator primordial para se entender a identidade do autor, já que a obra por mais plural que se apresente possui uma coerência no plano ideológico e doutrinal, o que reflete também a intenção de ter sua obra concebida como sempre atrelada aos interesses do rei, considerando as intervenções a favor da política real que sempre fez. Bernardes (2004-2005, p. 186) apresenta dois pontos principais sobre a visão integrada que defende como indispensável para compreensão da identidade do autor:

1. mais do que autor de um aglomerado de peças vinculadas a circunstâncias concretas, G.V. é o criador de uma obra, plural em termos estéticos, resultante de um leque variado de circunstâncias mais coerente no plano ideológico e doutrinal;

2. essa mesma obra toma a forma de livro por vontade do seu autor, exprimindo uma intenção memorial e identitária (BERNARDES, 2004-2005, p. 186).

Nesse caso, é importante segundo Bernardes (2004-2005, p. 187), levar em consideração que o próprio autor teve a intenção de reunir suas peças em um livro – fato excepcional no âmbito do Teatro – o que reforça o entendimento de que a *Copilaçam* era um “projeto memorial e identitário”, ao passo em que Gil Vicente deixa claro seu respeito não apenas ao rei, mas também à Igreja. E, nesse caso, o conhecimento sobre os seus discursos se dá apenas considerando a globalidade do seu livro. Lembrando que seria na tipificação social de pastor que podia zelar pela ordem e pregar a favor dela (BERNARDES, 2004-2005, p. 186).

Sendo assim, sua obra se constitui enquanto um meio de preservação de memória cristã, considerando-se a utilidade que viria a ter seus autos de fundo religioso e mesmo satírico, o que não deixava de evocar suas preocupações cristãs com os comportamentos de diferentes tipos sociais. Isto se dava mesmo considerando-se que as “obras completas” tenham vindo a público em um contexto no qual, segundo Osório (1995, p. 39), “acontecimentos de referência” poderiam não fazer mais sentido para as gerações que passaram a ter contato com sua produção dramática. Aliás, lembremo-nos que, segundo destaca Osório (1995, p. 38-39), havia uma certa insistência no próprio prólogo de 1562 em justificar a “utilidade das peças dramáticas de tema religioso ou devoto”, tal qual 30 anos antes no prólogo a D. João III (OSÓRIO, 1995, p. 38-39).

Há que se notar que era comum nas compilações da época os autores fazerem referência à natureza devota de suas obras, mas isso não diminui os objetivos de identificação do autor aos ideais religiosos, além de ser um meio de deixar memória. Ao falar especificamente do Livro I, relativo às obras de devoção, Osório (1995) explica que:

Para além de imprecisões cronológicas que existam, é óbvio que quem organizou o Livro I se preocupou em instituir uma relação de continuidade histórica, sugestionadora de uma base de cariz biográfico, através de uma voz narrativa que tem por objectivo situar o leitor no terreno da rememoração do passado pessoal. Deste modo, se criava um mecanismo de explicação das origens do teatro do autor: devoção, a protecção estimulante da Rainha Velha, a inclusão nos actos e momentos festivos [...] da corte, a adopção do contraste *rusticitas / urbanitas*, fortemente activo na mentalidade cortesã.

Além disso, apreendemos, a partir das considerações de Jorge Osório (1995, p. 39-40), que a impressão de um material literário em verso, como foi a *Copilaçam*, também representa um meio de preservar a memória régia, valorizando a figura daqueles que protegiam e

patrocinavam Gil Vicente. Afinal, embora este tipo de produção tenha iniciado com o *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, já existia em Castela uma tradição compilatória de poesia cortês, que deixava as marcas “do contexto e circunstâncias em que e para que fora produzida: a corte e suas atividades festivas” (OSÓRIO, 1995, p. 41). A construção da *Copilaçam* tinha, portanto, um sentido similar ao do *Cancioneiro*, tanto que a rainha D. Catarina assim se referiu ao conceder o privilégio real.

A visão global, que concebe o autor alinhado aos princípios da doutrina cristã, torna incoerentes leituras ideológicas em termos teológicos, morais e estéticos. Maleval (1992, p. 180) nos fala, particularmente, da convivência entre lulismo, franciscanismo, luteranismo e erasmismo no teatro vicentino. Segundo Bernardes (2004-2005, p. 194-195), isso faz parte de uma visão estereotipada que tende a desconsiderar a heterogeneidade do século XVI em termos estético-culturais. Propõe, assim, que sejam considerados, pelo menos, dois elementos: alteração da visão de realidade cultural do século XVI português e europeu, considerando-se as especificidades que determinados movimentos tiveram dentro desse contexto; e a mudança de entendimento da obra de Gil Vicente, deixando de encaixá-lo em espaços que ele não se adequa.

Que o autor não deixou de compartilhar – sem deixar os gêneros e metros medievais – das novas tendências de sua época, sobretudo ligadas às questões religiosas, não podemos negar, mas afirmar categoricamente que foi humanista ou, mais comumente, erasmista – o que tem gerado polêmicas seculares – continua sendo arriscado, ainda mais se levarmos em consideração o forte culto à Virgem em grande parte de suas peças (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 204). Mas, certamente, há motivos para que alguns vejam Gil Vicente como mais subversivo do que parece inicialmente. Por isso, se faz necessário, até mesmo para elucidarmos o seu discurso, dar atenção especial a estas questões, sempre considerando a globalidade de sua obra.

As transformações que atingiram a sociedade europeia entre os séculos XV e XVI no campo social, político e religioso e, mais propriamente, no nível da cultura, certamente, influenciaram em alguma medida a forma de Gil Vicente fazer teatro e as temáticas que abordava. Além disso, tendo servido aos monarcas humanistas conhecia de perto aquilo que os interessava. O próprio tratamento dado às diversas questões de sua época acabou levando críticos de sua obra a articularem ideias, por vezes distintas, ao analisar seu discurso. Ao mesmo tempo, percebe-se a fuga a uma categorização definida de que linha ideológica seguiu o autor. Como o interesse de alguns críticos vicentinos em desvendar a vida e obra de Gil Vicente tem sido contínuo, preferimos adotar o que de mais recente foi discutido sobre seu discurso, na linha de José Augusto Cardoso Bernardes e Armando Lopez Castro, mas também com o apoio de

outros que, antes deles, demonstravam o mesmo pensamento, tais quais Paul Teyssier e Maria Leonor da Cruz.

Que Gil Vicente tinha um espírito culto, demonstrativo de sua intelectualidade, Paul Teyssier (1982, p. 14-15) já afirmava ao dizer que, certamente, não era mau latinista – ainda que não tenha escrito suas peças em latim –, uma vez que não apenas a época em que viveu não permitia sê-lo como o meio privilegiado que frequentou. Além disso, o alto conhecimento que tinha da língua castelhana lhe permitiu um excelente acesso à cultura.

Contudo, o mesmo autor já negava ter sido o poeta um humanista cristão, na linha de Erasmo, trazendo assim a antiga polêmica para o centro do debate. Enfatizava que o anticlericalismo do autor era comum à época, mesmo em textos avessos ao erasmismo, como nas ‘constituições’ de diversas dioceses (TEYSSIER, 1982, p. 155). Ainda assim, muitos autores renomados nos estudos vicentinos continuaram associando o pensamento do teatrólogo aos de Erasmo, mesmo com algumas ressalvas. O motivo de tal relação não poderia deixar de ser as constantes críticas de Gil Vicente aos mais altos escalões do Clero. Por isso, a importância de uma análise orgânica de sua produção dramática.

Berardinelli (2012, p. 16), Maleval (1992, p. 180), Saraiva e Lopes (1979, p. 204) têm notado as aproximações, sobretudo no ataque à Roma, à religião de aparência, às rezas mecânicas, às indulgências e outras formas de perdões, culto dos santos, romarias, à idolatria, à simonia, à escolástica artificial das pregações clericais, às superstições, às práticas ocultistas, à ambição, à permissividade, à vaidade e ao luxo das autoridades eclesiásticas.

Contudo, como já afirmava Teyssier (1982, p. 155), esses inúmeros ataques, sobretudo à alta cúria romana, não era próprio de Erasmo. Além disso, a distância do irenismo deste à fidelidade à Virgem é um forte elemento no discurso de Gil Vicente, sem o qual é impossível uma análise coerente da obra do autor. E teremos oportunidade de aprofundar esta questão.

José Augusto Bernardes (2018, p. 286) não nega que a sátira contra os exageros da “especulação escolástica” e, mesmo em relação às “convenções que desvirtuam a natureza humana”, tenha sido bastante forte no discurso vicentino, mas isso implicava muito mais uma crítica a todos os tipos de excessos do que uma “orientação apologética”.

Contrário a essa concepção de Gil Vicente humanista, Bernardes (2004-2005, p. 193-194) afirma, categoricamente, que o projeto identitário do teatrólogo era de natureza estética e social totalmente inversa ao projeto humanista. Se temos, por um lado, este sendo mais cosmopolita e alinhado a modelos menos moralistas; por outro lado, temos Gil Vicente diretamente comprometido com a estética medieval, sendo ainda mais conservador sob o ponto de vista moral.

Desta maneira, para o autor distante dos muitos ‘ismos’, que têm sido constantemente associados à obra vicentina, a “ideologia” do poeta esteve sempre alinhada à doutrina católica, como evidencia o enaltecimento da Fé, a forte devoção à Virgem Maria, e mesmo a ideia central da Redenção (BERNARDES, 2018, p. 286). Contra a tese do Gil Vicente humanista destacamos dois dos quatro argumentos levantados por Bernardes (2019, p. 35).

II. No plano ideológico e moral, a crítica reiterada da opinião/presunção, tão aproximável dos intelectuais humanistas, contrasta com a valorização do bom senso e do saber experiencial oposto ao saber livresco e à especulação intelectual que lha andava associada (Prólogo de *Feira*, Frade sandeu em *Mofina Mendes*, *Sermão de Abrantes*).

III. No mesmo plano, é possível deduzir que a apologia da ordem estamental é de cariz medieval, encontrando-se bem afastada da visão aberta da História e da ética social defendida pela maioria dos humanistas.

Esse terceiro elemento apontado por Bernardes, sobre a “apologia da ordem estamental” é, verdadeiramente, importante para se entender as duras críticas que o autor teceu em relação à mobilidade social em sua época. Nesse sentido, Bernardes (20004-2005, p. 194) destaca que era justamente na subversão das funções que estava a origem dos desconcertos que afetavam aquela sociedade.

O fenômeno da mobilidade social se intensificou entre os séculos XV e XVI, mas já ocorria em outros períodos da Idade Média. Em Portugal, a sociedade embora fosse hierarquizada não se resumia à nobreza, ao Clero e aos camponeses. Oliveira Marques (1974, p. 3) nos fala de “classes”, “subclasses”, “grupos” e “subgrupos”. A busca de ascensão social era bem comum entre alguns desses estratos sociais, como os burgueses, alguns dos quais estavam associados à categoria de vilão. Entre os mesteirais¹¹ também havia a possibilidade de ascensão social.

Por mais que ainda predomine uma concepção tradicional, segunda a qual durante a Idade Média predominava uma estrutura rigidamente hierárquica – *oratores*, *bellatores*, *laboratores* – a possibilidade de mobilidade social nesta época sempre ocorreu. Ela foi apenas se intensificando com o decorrer do medievo, sobretudo com o desenvolvimento das atividades comerciais e mercantis. Na realidade, Miriam Coser (2015, p. 4) destaca que o próprio Duby defendeu que a divisão da sociedade em três ordens implicava muito mais um “projeto de ação política sobre a realidade” do que uma concepção que se reproduzia na prática. Era muito mais

¹¹ Estavam associados mais comumente aos ofícios mecânicos e, por isso, eram chamados de homens de ofício, mas incluía um grupo bem mais variado e hierárquico de profissões. Para se ter uma ideia dessa variedade conferir Oliveira Marques (1974, p. 136-137).

uma concepção religiosa que determinava o estabelecimento de uma ordem social e moral baseada em funções, necessárias para que a própria Igreja justificasse seu poder.

Na Baixa Idade Média, era bastante visível as mudanças sociais acontecidas em torno dos estratos existentes, devido também à crise¹² ocorrida, sobretudo no âmbito econômico. A nobreza se via desestruturada – resultado em partes das Cruzadas – tendo que manter relações mais próximas com a burguesia, que só crescia. A este fenômeno bastante situado espacialmente, Hilário Franco Júnior (2006, p. 93) chama de “enobrecimento de algumas famílias burguesas (França)” e “aburguesamento de algumas famílias nobres (Itália)”.

Nesse caso, a partir do século XIV, Saraiva e Lopes (1979, p. 105) destacam que houve o crescimento das atividades comerciais, da circulação monetária e das cidades. Da mesma maneira, houve o fortalecimento do poder real em relação às casas senhoriais. Portugal vive muitas dessas muitas mudanças, mas também passa por situações bastante específicas que elevaram o problema da mobilidade social a outro patamar.

Portugal assiste as maiores transformações no contexto da chamada “Revolução de Avis”, tanto no seio da baixa nobreza quanto da alta e média burguesia. Com a vitória de D. João I ao trono português, assiste-se ao surgimento de uma “nova nobreza”, composta por nobres secundogênitos e bastardos, um dos principais apoiadores do mestre de Avis (RAMOS; SOUZA; MONTEIRO, ANO, p. 141). Segundo Oliveira Marques (1977, p. 188), o mesmo vale para a alta burguesia – que inicialmente tinha apoiado Leonor Teles – e outros setores sociais de baixa condição. Todos tinham interesses em ascender socialmente e, eventualmente, conseguir cargos na administração local. “Promoveu a posições importantes, política e socialmente, gente de ‘baixa condição’, oriunda da burguesia, da pequena nobreza e até do artesanato”.

Além disso, segundo Saraiva e Lopes (1979, p. 106), entre os camponeses houve uma tendência de abandono das terras que, aliado aos problemas gerados pela peste negra, levaram aos poucos à desestruturação do sistema da servidão.

A política de concessão de títulos continuou a todo vapor até pelo menos o reinado de Afonso V. D. João II tentou diminuir os privilégios das grandes famílias e linguagens existentes à época. Contudo, essa política de privilégios voltou com D. Manuel I e D. João III mas, como salienta Oliveira Marques (1977, p. 254), mantido os seus privilégios estavam bem mais

¹² Hilário Franco Júnior (2006, p. 46), mesmo não preocupado em situar o ponto de partida da crise, destaca alguns fenômenos ocorridos à época que estavam diretamente ligados a ela: estagnação tecnológica, crescimento demográfico, fome, peste, alterações climáticas, efeitos de guerra etc.

alinhados à política de centralização real, que aumentou consideravelmente com a Expansão Marítima.

Surgiu assim uma nova nobreza de corte, entre a qual o governo regularmente escolhia os mais proeminentes funcionários para cargos metropolitanos e ultramarinos, na diplomacia, no exército, na marinha, na descoberta e na colonização. Ao mesmo tempo, a grande maioria dos nobres dedicava-se a actividades comerciais de todo o tipo, competindo com a crescente burguesia e impedindo-lhe o desenvolvimento pleno.

Segundo Oliveira Marques (1977, p. 253-254), a tendência de muitos nobres emigrarem de suas cortes locais para a corte régia se tornou cada vez mais comum no século XVI, e era mesmo encorajada pelos monarcas. Além desses setores da alta nobreza, em volta do rei estavam os vassallos. Abaixo deles existiam aqueles que mesmo devendo usar armas não tinham direitos às rendas da coroa. Eram chamados de cavaleiros, escudeiros ou fidalgos. Era, especificamente, aos escudeiros e falsos fidalgos que Gil Vicente satirizava em suas peças, pois muitos deles desprovidos socialmente buscavam ser confundidos com vassallos próximos ao rei, fingindo ter o que não tinham e ser o que não eram (CRUZ, 1990, p. 135).

A partir do que já fora abordado entende-se que, somente a partir do entendimento macro sobre a produção vicentina – considerando elementos intratextuais e extratextuais – e do projeto identitário que representava, é possível articular diversas questões trabalhadas às diferentes peças e entender que a sátira, ainda que não tenha sido o único elemento inerente ao seu discurso, foi uns dos principais instrumentos corretivos utilizados pelo autor para exprimir a sua concepção de mundo (BERNARDES, 2004-2005, p. 286; BERNARDES, 2018, p. 280). E é, especificamente, a partir daquilo que Bernardes chamou de “sátira da mudança” (1988) que compreendemos até que ponto se deu sua crítica ao fenômeno da mobilidade social em sua época.

A sátira de fato foi o instrumento por excelência utilizado pelo poeta para pôr em destaque uma causa e um dos principais meios de se ter acesso à concepção global de sua obra. Por isso, faz-se necessário discutir mais profundamente o significado dela no discurso vicentino.

1.5.1 Gil Vicente e a sátira a serviço da ordem social e moral

Dizer que Gil Vicente não foi um humanista cristão, na linha de Erasmo, não implica negar o teor satírico e extremamente crítico de suas peças. Como vimos, algumas limitações

ideológicas dificultam defini-lo enquanto tal, o que não impediu que humanistas¹³ como André de Resende, quando da representação da perdida peça *Jubileu de Amores*, em Bruxelas, e Garcia de Resende, no *Cancioneiro Geral* (1516), tenham se referido com elogios ao trabalho do autor (CAMÕES; MACHADO, 2018, p. 30-31). Tudo isso demonstra que não se tratava de uma crítica qualquer, se assim o fosse não teriam suas peças sido censuradas pela Inquisição, ainda que isso tenha ocorrido, como lembrou Teyssier (1982, p. 147), em um contexto diferente que foi o da Contrarreforma.

Segundo Maria Leonor da Cruz (1990, p. 13), em todas as peças do autor, fossem religiosas ou profanas, ele expôs um olhar crítico às diversas facetas da sociedade portuguesa, sempre alicerçando as suas concepções do mundo e de vida em valores cristãos, claramente delineados ao longo de sua obra.

Ainda segundo a autora, em Gil Vicente é perceptível uma visão dualista do mundo. Esses dois mundos opostos foram criados por Deus. Enquanto um apresentava perfeição, o outro era dominado pelos vícios. É este o mundo que o teatrólogo testemunhava e condenava em suas peças. O homem que vivia neste mundo teria perdido a essência espiritual e deixado dominar o que a autora chamou de “domínio do demônio”. “E é este pacto cada vez mais forte com o diabo, o culto cada vez mais generalizado de vícios, que levam à perdição da alma humana, que conduzem à condenação do mundo e ao seu fim próximo” (CRUZ, 1990, p. 18). Nesse cenário, o autor anunciava o fim do mundo já que, definitivamente, o caráter material teria se sobreposto ao de ordem moral e espiritual (CRUZ, 1990, p. 18).

Em sentido parecido, Bernardes (1998, p. 21) explica os sentidos da sátira à mudança na obra de Gil Vicente, funcionando não apenas enquanto denúncia – algo próprio dos gêneros do teatro medieval europeu –, mas também apresentando suas potencialidades corretivas. Sobre este aspecto da obra vicentina o autor explica que:

[...] a sátira à mudança parece inspirar-se, em abstrato, no pressuposto de que a cidade dos homens é um reflexo (embora imperfeito) da harmonia absoluta que rege a Cidade de Deus, sendo a ‘mudança’ encarada como uma derrogação desses cosmos de segundo grau, ditada, muito provavelmente, por pulsões titânicas ou demoníacas (BERNARDES, 1998, p. 21).

¹³ Existe mesmo a lenda de que Erasmo tenha demonstrado interesse em aprender português, visando entender as obras de Gil Vicente. É o que nos fala Hélio Alves (2018, p. 74), para quem é possível que peças do teatrólogo tenham circulado por mãos de autores influentes mesmo fora de Portugal e da Península Ibérica.

Nesse sentido, a mudança implicava em desconcerto, em inexistência de harmonia: o caos. A mudança geraria prejuízo à Cidade de Deus, tendo-se abandonado os valores necessários à ordem social e moral.

Entendido dessa maneira, a sátira surgia, particularmente, para condenar a situação em que o mundo se encontrava. Mas este era dominado pelos homens. Logo, a crítica era dirigida a eles e não às instituições (TEYSSIER, 1982, p. 157). Segismundo Spina (1974, p. 84) já salientava que a sátira em Gil Vicente tinha objetivos muito pontuais: fustigar a degradação moral, particularmente assente em sua época, na qual Deus e o Céu teriam perdido seu lugar para o dinheiro, tornado “mola mestre da vida”. Nesse sentido, a sátira vicentina estava a serviço dos princípios cristãos, tendo ele se preocupado com a edificação do homem e sua submissão à Providência.

Não são poucos os estudiosos vicentinos que se preocuparam em discutir o lugar que a sátira ocupava no discurso de Gil Vicente. Situemos, inicialmente, as considerações do já citado José Augusto Bernardes. O autor explica que embora a sátira seja encontrada em todo o conjunto da obra vicentina é mais comum nos gêneros “moralidade” e “farsa”. E, para se entender a forma como a sátira se dá em cada peça, é preciso considerar as especificidades dos gêneros em que se apresenta, o que o autor chama de matrizes estéticas. Isso implica dizer que para se entender os alvos da sátira faz-se necessário, primeiramente, ter conhecimento do que é típico de cada gênero. Enquanto num ato de moralidade é colocada em cena a oposição bem e mal, sendo mais fácil identificar quem está sendo satirizado; na farsa, os alvos da sátira nem sempre são claros, porque não necessariamente existe essa oposição (BERNARDES, 2018, p. 281).

Armando Castro (2018, p. 177) explica que “el language de la locura”, que foge das regras e convenções, representa bem o quanto o elemento satírico nas peças de Gil Vicente assumiu um caráter transgressor e subversivo como forma de colocar em xeque o ‘mundo ao revés, próprio da “contracultura popular”. Assim, é que na concepção do teatrólogo apresentar o mundo ao inverso do que deveria ser se constituía, entre outras coisas, uma forma de criticar aqueles que fizeram-no estar em desordem.

E não se pode negar que o elemento satírico era próprio da farsa, mas do qualquer outro gênero na acepção de Castro (2018, p. 177-178). Assim, o autor explica que foi por meio desse gênero e das representações do ridículo que o atravessam que o dramaturgo exprimiu seu discurso satírico, buscando corrigir a sociedade, desmascarando o real como sendo dominado pela loucura, pelo irracional. Seguindo essa reflexão, podemos dizer, com algumas ressalvas, que a sátira corretiva no teatro vicentino era a própria representação da sociedade de sua época,

o que implica dizer que era a própria desordem que imperava, tornando a ordem um elemento irreal e perdido (CASTRO, 2018, p. 178). Citamos a seguir as explicações do autor sobre o significado da sátira vicentina: uma ordem nostálgica que desmascarava uma desordem oculta.

Más que como designación genérica Gil Vicente utiliza la sátira como visión del mundo, sin alarde de explosión verbal, típica del Barroco, y su discurso satírico utiliza una oposición binaria: la nostalgia del orden que el texto recrea es la antítesis del desorden de una sociedad en descomposición, contraste que se mueve en los límites de una lucha entre libertad y censura (CASTRO, 2018, p. 178).

Como a sátira era permitida pelos reis e príncipes em Portugal, assim como na Europa como um todo, como uma “espécie de ‘medicina’”, o autor utilizava o “jogo da corte”, do divertimento, como forma de dar a conhecer o ‘desconcerto’ do mundo. Era assim que se aproximando do ritual carnavalesco, o autor utilizava o riso satírico para punir o domínio do que deveria ser teoricamente interdito (TEYSSIER, 1982, p. 149-150).

O próprio espírito da época permitia que o teatrólogo fizesse uso dessa cultura popular para evidenciar o “mundo às avessas”, dominado pela desobediência às instituições e à ordem estabelecida. Na verdade, era na farsa que esse mundo às avessas era representado com maior força, uma vez que se constituía como o inverso da harmonia e da ordem (TEYSSIER, 1982, p. 169). Esse mundo havia deixado a ordem, a fé e a harmonia em prol de valores materiais, de pretensões de todo tipo que iam de encontro à sociedade estamental. Além disso, trazia a ambivalência das coisas, como era típico do mundo medieval. Nesse caso, a “festa dos loucos” aparecia no teatro vicentino não apenas para divertir a Corte, mas também para fustigar os vícios (TEYSSIER, 1982, p. 159-160).

Maria Leonor da Cruz (1990, p. 52) aprofunda ainda mais essa discussão a respeito do registro da inversão da ordem por Gil Vicente em suas peças ao falar do “mundo de cara atrás”. A autora explica que esse mundo parodiado no *Sermão à Rainha Dona Leonor* (1506) era caracterizado pela falta de fé, pela crise dos valores morais e espirituais, pois o temor a Deus havia sido perdido, assim como todo o alicerce que sustentava a manutenção dos princípios norteadores do mundo cristão: o pecado era tratado de forma naturalizada, assim como os mandamentos eram deixados de lado em prol da ordem material. Em muitas outras peças, uma ou outra dessas críticas surgiam para fazer refletir e acionar a memória cristã e o respeito por aquilo que a constituía (CRUZ, 1990, p. 52).

Acrescenta, ainda, a autora que foi naquele *Sermão* que o autor, por uma única vez, se permitiu passar por “louco” para pregar uma mensagem com avisos severos, mas que faziam

sentido pelo seu caráter experiencial, considerando as observações que o fazia da sociedade de seu tempo. Esse teria sido o diagnóstico pessimista que o teatrólogo dava a conhecer da sociedade de sua época: um mundo dominado pelos vícios e pela cegueira, que precisava urgentemente de uma reforma moral e espiritual. E foi em algumas datas oportunas, particularmente, que o autor aproveitou para apresentar sua visão de mundo ou seus “projectos de mutação”, os quais desejava que fossem colocados em prática por aquela sociedade desconcertada.

O mundo caminha cego, de cara voltada, tornando-se inútil qualquer aviso ou candeia, pois faz parte da sua natureza ser fraco e instável. Dada a sua persistência em pactuar com o mal (diabo), desencorajante se torna pregar a verdade e louvar a virtude [...]. Por diversas vezes, ao longo de sua obra, a visão que nos mostrará será a de um mundo ao contrário, dominando a inversão dos valores vigentes, que choca e transgride a ideologia oficial, mas que não deixava de corresponder, por vezes, à real actuação dos homens, ela mesma transgressora dos princípios morais de inspiração cristã que a deveriam reger (CRUZ, 1990, p. 150).

Além de muitos outros elementos que constituem esse “mundo de cara atrás”, como o próprio afastamento da missão espiritual do Clero, salientado por Maria Leonor da Cruz (1990, p. 72), um que chama nossa atenção, pela aproximação com as temáticas abordadas, é o que autora intitula como “dissolução dos costumes e do quadro tradicional da família”. É aí que, embora fale de temas diversificados, vemos uma maior referência às Relações de gênero, seja quando fala do casamento, da mulher ou do adultério. Vemos como Gil Vicente, embora não se detendo particularmente na temática relativa ao feminino, deu espaço para o tratamento dessas questões e de outras que merecerão nossa atenção mais tarde.

Independentemente de condição social ou sexo, sem dúvida, a cobiça e a soberba inquietavam Gil Vicente. A sátira se dava exatamente sobre aqueles que se deixavam levar por tais vícios (CRUZ, 1990, p. 149). Isabel Almeida (2018, p. 221) já havia notado que o teatrólogo era relativamente avesso às mudanças, à mobilidade social, por isso sempre a colocava em xeque.

A Corte, mais do que qualquer outro e, mais especificamente, alguns tipos que ali frequentavam ou pretendiam frequentar, era o espaço mais satirizado pelo teatrólogo “considerando a influência nefasta que exerce em todo o reino” (BERNARDES, 2018, p. 282; ALMEIDA, 2018, p. 223). Sobre o lugar que a Corte ocupava nas peças de Gil Vicente, Maria Leonor da Cruz (1990, p. 38) comenta que esse espaço era identificado com a aderência, com a lisonja e mentira. Todos queriam nele estar para conseguir ascender socialmente. O próprio

Frei Paço da *Romagem* o identificava enquanto “pasto de grandes senhores/ e mais é um grande mar/ com soma de pescadores” (II, v. 332-334). Essa “soma de pescadores” tornava a aderência ao paço uma das “pragas sociais” daquela época, pois o desejo de gozar das intimidades e privilégios reais levava muitos, sobretudo aqueles de estratos sociais mais baixos, a buscar ascensão social (MUNIZ, 2010, p. 87).

Segundo Isabel Almeida (2018, p. 220), o desejo de ter teria atingido a todos, leigos e religiosos, “num desassossego sem remédio”, dando lugar à soberba e à cegueira, alicerçadas no culto das aparências, o qual mais tarde daremos maior atenção. O certo é que, contrariamente a esse desordenamento social, o autor “reduz a desejo de ter o que se possa afigurar desejo de ser, e, junto com a avidez de medrança ou a volúpia de parecer, mandar e gozar, enfatiza, nesse apelo, um lado vazio ou perverso” (ALMEIDA, 2018, p. 220).

O “medrar” – desejo de enriquecer – era um dos principais alvos da sátira vicentina, justamente por ser aquilo que muitos tipos, independentemente de condição social e, sobretudo, os insatisfeitos com ela, almejavam a partir das mais diferentes táticas (CRUZ, 1990, p. 135). Juntamente com o afastamento da justiça, da verdade e da fé, a cobiça se constituía um dos sinais do fim do mundo. Os motivos que levariam ao cumprimento do “juicio prometido” foram lembrados por Erutea da *Sebila Cassandra*:

ERUTEA

Cuando fuere lealtad
y la verdade
despreciada y no valida
[...]
Cuando vieren que justicia
está em malicia
y la fe fría enechada
y la iglesia sagrada
captivada
de la tirana cobdicia [...] (v. 624-626; 630-635).

Contudo, a autora esclarece que a mobilidade social foi alvo de crítica em toda a obra vicentina porque levava ao vício e à perda de valores espirituais e morais (CRUZ, 1990, p. 136), transgredindo a ordem religiosa e social das coisas. No trecho a seguir, são bastante esclarecedoras as explicações da autora em relação à forma como a ambição havia atingido a todos na perspectiva de Gil Vicente.

A obsessão pelo ganho material em lugar de riqueza espiritual, por subir na hierarquia social mesmo que utilizando a mentira e a bajulação, caracterizariam o homem do século XVI. E, correndo as numerosas obras vicentinas, fácil se torna verificar que tal forma de vida era usada tanto pelos que se situavam em redor dos centros de poder político e econômico, como por qualquer camada da sociedade portuguesa (1990, p. 147).

É justamente nesse ponto salientado por Cruz que se compreende o porquê da crítica à mobilidade social por Gil Vicente. A autora salientou em trabalho recente que não era, particularmente, as mudanças materiais ocorridas na sociedade portuguesa que incomodavam Gil Vicente, até porque as mudanças trazidas pela Expansão não ocorreram repentinamente. Mesmo antes da viagem de Vasco da Gama, nos finais do século XV, já tinha havido transformações de encontros e contatos regulares com a Costa da Guiné e da Mina. O que a autora busca enfatizar é que a condenação do autor residia nas mudanças de valores, que seriam o motor das mudanças materiais. Nesse caso, o alvo da crítica de Gil Vicente não eram, necessariamente, o fluxo de riqueza, “[...] nem a prosperidade do Rei de Portugal ou de seus súbditos, muito menos a Expansão, que leva a fé e a lei aos povos de longes paragens” (CRUZ, 2011, p. 76).

Na verdade, segundo António Coelho (2000, p. 73), com a Expansão houve consideráveis mudanças nas mentalidades, os tempos eram novos e as vontades também. Até mesmo os códigos morais eram desconsiderados. O autor nos dá a conhecer ainda mais sobre as condições sociais e morais do “Portugal Novo” que Gil Vicente apresenta em suas peças:

A febre da riqueza conso[u]mia largos estratos da sociedade. Todos os dias arriscavam a vida não só pela sobrevivência [,] mas pela busca de riquezas; todos os dias se exercitavam os diferentes modos da arte de furtar [...]. Gil Vicente apelava ao combate contra a ostentação. Mas, na Índia e em Lisboa, os que se tinham em boa conta já não queriam andar a pé (COELHO, 2000, p. 73-74, colchetes meus).

Em inúmeras peças o teatrólogo dava indícios dessa febre por ambição que, como destacou Coelho, aumentou consideravelmente àquela época. Nas falas das freiras Dorosia e Domicília da *Romagem*, ficamos sabendo os motivos que levavam tantos a se agravar.

DOROSIA

Por que há i tantos agravados
mais agora que soía?

DOMICÍLIA

Porque nos tempos passados
 todos eram compassados
 e ninguém se desmedia.
 Mas a presunção isenta
 que creceu em demasia
 criou tanta fantasia
 que ninguém nam se contenta
 da maneira que soía.
 Tudo vai fora de termos
 deu o ar na recovagem (v. 862-873).

Muitos são os vicentinos que têm notado o tom satírico da *Romagem* a esse respeito. Por meio desta peça, conseguimos entender a que nível chegou a sátira de Gil Vicente à degradação moral que testemunhava em sua época. Verdadeiramente, o autor nos dá a conhecer um “Portugal Novo”, revelando que os tempos eram outros, “tudo vai fora de termos” (v. 872), ou pelo menos estava mais visível o desapego dos verdadeiros valores em prol da “presunção isenta” (v. 867). Os mais altos na hierarquia queriam continuar crescendo, os mais baixos também. Assim, nos deparamos com as pretensões de camponeses e vilãos querendo ver seus filhos em melhores condições, fossem objetivando fazer da filha uma dama de corte ou dos filhos, clérigos; freiras inconformadas com as regras do hábito; fidalgos e frades querendo “bispar”, ao almejarem cargos eclesiásticos mais elevados na hierarquia religiosa (CRUZ, 1990, p. 147).

Laicos e religiosos se deixavam iludir pelo culto das aparências, em que o desejo por honras e mercês crescia demasiadamente. A propósito, segundo António Oliveira (2016, p. 341-342), a famosa “arte do simulacro” ou dissimulação tornou-se, desde o final do século XV, um sinal de polimento dos círculos cortesãos portugueses, indicando as novas formas de sociabilidade que passaram a predominar nesse meio. Nesse contexto, a dissimulação à temperança passou a ser uma apreciada virtude. Contudo, como salientou Maria Leonor da Cruz (1990, p. 23), a excessiva dissimulação ou o culto às aparências tornou-se alvo da crítica vicentina a inúmeros falsos cortesãos, galanteadores, mentirosos e lisonjeiros, que infestavam a corte portuguesa, como o próprio Frei Paço.

Frei Paço da *Romagem* era o “director do jogo”, “[...] que é simultaneamente o protótipo de eclesiástico de corte e a representação alegórica dessa mesma corte” (TEYSSIER, 1982, p. 99). Isso implica dizer que este personagem personificava a própria corte sendo, ao mesmo tempo, frade e palaciano. Representava tudo de mais negativo que dominava o Paço, sendo o modelo de cortesão por excelência (CRUZ, 1990, p. 45-46).

A questão da dissimulação de fato inquietava Gil Vicente, pois era um caminho que muitos e muitas utilizavam como táticas para parecerem ser o que de fato não eram. Na *Romagem*, vemos o poeta apresentando os artifícios utilizados pelas moças da vila para conseguirem ser identificadas enquanto damas do Paço. E não poderia deixar de ser Frei Paço aquele que ensinaria a rústica Giralda, filha do lavrador Aparicianes, tão interessada que era em ser dama do Paço, o que era preciso fazer para conseguir se adaptar a este espaço.

FREI PAÇO

E olhares deste jeito
 assi com um recacho oufano
 vosso corpo muito dereito
 pouco riso e mui bem feito
 forrado d'honesto engano
 De quando em quando o falar
 cousa é que muito contenta
 nam amar nem o leixar
 e por vos mostrar isenta
 guardai-vos de sospirar (v. 779-788).

O autor defendia a Verdade, mas ela não apenas era uma personagem alegórica representada no *Auto da Festa*¹⁴ (1527?) como tinha sido vencida pela lisonja e mentira, a qual chegava “[...] dominar os círculos mais próximos do soberano, as diversificadas relações sociais e até as amorosas, no objetivo de se atingir uma ascensão social e um considerável crescimento de rendimentos” (CRUZ, 1990, p. 36). Ninguém se preocupava com a forma pela qual iria conseguir seus objetivos. Estar no Paço era a única meta a alcançar, por parte de homens e mulheres, principalmente moças da vila pertencentes aos estratos da pequena burguesia. E é, nesse sentido, que o mundo caminhava de “cara atrás” na concepção vicentina.

O diálogo entre os personagens Todo o Mundo e Ninguém da *Lusitânia*, intermediado pelos diabos Dinato e Berzabu, traduz bem a situação do Mundo na concepção vicentina e o auge de sua sátira. Todo Mundo representava um “rico mercador”, que buscava adquirir sempre mais dinheiro (v. 806), honra (v. 821) e lisonjas (v. 863), sem se dar conta que a ambição o definia, mas que ainda assim “[queria] paraíso” (v. 846). Ao contrário dele, o personagem Ninguém, “vestido como pobre”, representava a “consciência cristã” (CRUZ, 1990, p. 147) e tudo que o Mundo havia esquecido: virtude (v. 822), repreensão (v. 831), verdade (v. 850), fuga

¹⁴ Este auto não consta na *Copilaçam*, por ser de autoria ainda suspeita, mas como já disse grande parte dos críticos, inclusive Maria Leonor da Cruz, o reconhecem como sendo de Gil Vicente.

dos enganos (v. 864). Nos seguintes versos, vemos o teatrólogo satirizando como Todo Mundo estava obcecado pelo material, enquanto Ninguém tinha respeito pelos valores espirituais. Gil Vicente colocava assim a alegoria a serviço de sua sátira. A síntese dos diabos Dinato e Berzebu sobre o comportamento de ambos os personagens se torna bastante relevante na compreensão do discurso do autor, mesmo que em um curto diálogo.

DINATO

Que escreverei companheiro?

BERZABU

Que ninguém busca consciência
e Todo Mundo dinheiro

[...]

que busca honra Todo Mundo
e Ninguém busca virtude.

[...]

Que quer em extremo grado
Todo Mundo ser louvado
E Ninguém repreendido.

[...]

Todo Mundo busca a vida
E Ninguém conhece a morte

[...]

Que Todo Mundo quer paraíso
E Ninguém paga o que deve.

[...]

Que Todo Mundo é mentiroso
E Ninguém diz a verdade.

[...]

Todo Mundo é lisonjeiro

E Ninguém desenganado (v. 812-814; 821-822; 829-831;838;
840;846-847; 855-856; 863-864).

Há que se salientar que este auto tem seu teor farsesco e satírico também porque representava uma crítica às próprias atividades mercantis. O próprio Mercúrio, um dos pretendentes de Lusitânia, representava o deus do comércio; enquanto o outro personagem, chamado Portugal, era um caçador, conquistador (TEYSSIER, 1982, p. 93).

Mas o teatro de Gil Vicente não se resumia à sátira. Ele também buscou ensinar a partir da exaltação de figuras que, mesmo sendo alegóricas, como a Virgem, a Fé, a Prudência, a

Humildade e a Pobreza, evidenciavam o quanto o seu respeito à Santa Igreja Católica era sincero. A Virgem tornou-se assim uma figura central na concepção pedagógica do autor, como espelho, principalmente na elaboração dos modelos educativos femininos, servindo ainda para reforçar o olhar negativo em relação aos contramodelos.

1.6 O culto à Virgem e a presença do feminino em Gil Vicente

Oh gloriosa senhora do mundo
 excelsa princesa do céu e da terra
 fermosa batalha de paz e de guerra
 da santa trindade secreto profundo
 [...]
 Ó cedro nos campos estrela no mar
 Na serra ave fênix ãa só amada
 ãa só sem mácula e só preservada
 [...]
 Ó má de ciência a tua humildade
 que foi senam porta do céu estrelado
 ó fonte dos anjos ó horto cerrado
 estrada no mundo pera a devindade (v. 570-573;582-585;594-587).

Ainda que utilizemos as peças de Gil Vicente para compreensão da educação feminina no contexto por ele vivido, estamos cientes de que o autor não refletia totalmente a realidade observável, mesmo que algumas de suas peças e personagens sejam bastante realistas. Como já salientara Saraiva e Oscar Lopes (1979, p. 206), o realismo constituía-se apenas uma das faces de sua visão religiosa do mundo, no qual a alegoria era peça fundamental. A partir daí, vemos a contradição entre o real imaginado e o real concreto no seu discurso, assim como vícios e virtudes, modelos e contramodelos. “Nos autos alegóricos religiosos, o real quotidiano exerce uma função muito definida: faz sobressair, pelo contraste, o carácter absoluto, imutável, permanente do Sobrenatural” (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 206).

Gil Vicente, para além de sua crítica satírica à camada eclesiástica, se preocupou em reforçar a fé e a missão espiritual do Clero em inúmeras de suas peças. Maria Leonor da Cruz (1990, p. 152) salienta que, mesmo que não tenha procurado adentrar em questões teológicas que surgiam naquela época de grande agitação religiosa, não deixou de refletir, em algumas de suas peças, sobre a situação de inquietação espiritual que vivia.

Catalisador de todo um aparelho ideológico que enforma o mundo cristão e animado de uma visão ortodoxa no que respeita à doutrina católica e, para

mais, tocada pela pureza e pelo espírito evangélico de verdadeiro cristianismo, Gil Vicente, em peças de cariz fundamentalmente religioso, ao abordá-las, reafirma os principais dogmas do culto católico, afirmando-se contrário a qualquer tipo de heresia.

É um católico sincero que prevalece no conjunto das peças. Isso já fora notado por grande parte dos críticos vicentinos, os quais mesmo reconhecendo o teor extremamente crítico de certas peças, ao que parecia ser direcionado à instituição católica, revelam, por outro lado, o quanto devemos fazer uma leitura cautelosa da *Copilaçam*. Nesse aspecto, são bastante relevantes as palavras de José Marques (2005, p. 222) quanto ao valor que a doutrina cristã tinha no conjunto da obra de Gil Vicente, para além das críticas que à primeira vista fez ao Clero, e no quanto se fundamentou na fé cristã para legitimar sua visão religiosa do mundo.

Quem ler apressadamente a obra de Gil Vicente e se deixar seduzir apressadamente pela notória posição de censura aos costumes [...] não deixará de notar a acentuada tendência vicentina para patentear as fraquezas e limitações dos membros da clareza secular e regular. Mas, se prestar atenção a outras passagens, terá de admirar a profundidade e clarividência do seu pensamento quanto à globalidade da doutrina cristã e, em especial, em relação às verdades e mistérios fundamentais da mesma fé cristã: Santíssima Trindade, Encarnação, Nascimento de Cristo, Imaculada Conceição, Virgindade antes e depois do parto, a Santa Madre Igreja, a Redenção etc. formulados com rigor teológico, não obstante expresso em obras literárias (MARQUES, 2005, p. 222).

Gil Vicente deixa transparecer, nitidamente, no *Auto da Fé* (1510) a concepção de fé católica, firmemente alicerçada nos princípios da “Madre Igreja Santa” (v. 143).

FÉ

Fé é amar a Deos, só por Ele,
quanto se poder amar,
por ser Ele singular,
não por interesse d’Ele;
e, se mais queres saber,
crer na Madre Igreja Santa,
e cantar como ela canta,
e querer o que ela quer (v. 138-145).

Uma das principais referências vicentinas que merecem nossa especial atenção na compreensão da formação religiosa do poeta, porque reforçam seu ideal de cristão (ã) e, sobretudo, por seus atributos femininos, são as que se referem à Virgem Maria. É o caso das suas criadas Prudência, Humildade, Fé e Pobreza, personificações femininas de suas virtudes.

Laurence Keates (1995, p. 121) já havia notado que Gil Vicente, criativamente, relacionava palavras gramaticalmente pertencentes ao gênero feminino à personagens femininas. Isto vale para as alegorias acima mencionadas que adquiriram no teatro vicentino rostos e atributos considerados tipicamente femininos, e um dos principais deles diz respeito a sua suposta natureza pecaminosa como se identifica no *Auto da Alma*, dedicado à Rainha Dona Leonor, principal mecenas do seu teatro.

Este auto, representado durante a Páscoa, fazia alusão à peregrinação espiritual da alma, sendo a Igreja a ‘santa estalajadeira’ que a acolhe na sua perigosa caminhada até o paraíso (MALEVAL, 2015, p. 93). A alma “nesta triste carreira /desta vida” (v. 2-3) tenta livrar-se da “natureza fraca, terrena e humana do corpo que a reveste” (CRUZ, 1990, p. 172). O autor indicava que o apego aos bens materiais que o Diabo incitava era o verdadeiro entrave às almas, e só mesmo pelo sacrifício do Redentor pôde diante do seu “livre arvidrio/ isento, forro, poderoso/ [...] “fazer glorioso/ vosso estado” (v. 99-100; 104-105), ao escolher os conselhos do Anjo Custódio.

A Alma, protagonista da peça, é tornada personagem feminina. Como salienta Keates (1995, p. 122), a imagem que Gil Vicente criou dela estava impregnada dos estereótipos negativos que associavam o feminino a uma natureza mais fraca e propícia aos pecados carnis e propriamente aos desejos materiais. Relevantes são as palavras da autora nesse aspecto.

[...] Vicente representa-a como donzela, com as fraquezas mais facilmente atribuídas ao sexo feminino: deixa de caminhar, no enlevo das coisas e dos prazeres e na volúpia do descanso. E, tentada na sua vaidade de mulher, permite que Satanás lhe vista um rico brial e lhe calce uns chapins de Valença, pesando aquele arrobos, sendo estes os sapatos menos adequados para andar naqueles terrenos tão acidentados, com o intuito de ficar ‘mulher de parecer’, ‘mui pomposa’, no dizer de Satanás (KEATES, 1995, p. 122).

Aliás, salientamos que Santo Agostinho, o personagem que do começo ao fim acompanhou a trajetória da alma humana, foi quem Gil Vicente considerou mais propício para, inicialmente, lançar mão dessa imagem negativa da alma como sujeito feminino frágil, que precisaria ser direcionada por representantes masculinos do mundo cristão. Ele, juntamente com S. Tomás, S. Jerônimo, S. Ambrósio, doutores da Igreja e o Anjo Custódio, se responsabilizam da missão de levá-la segura à pousada.

Vale ressaltar que estes doutores, apesar de suas diferenças, teorizaram não apenas sobre a alma humana, mas também sobre a particularidade feminina nesse aspecto. Segundo Klapich-Zuber (2002, p. 138-139), foram as releituras dos escritos dos primeiros Pais da Igreja, sobretudo Santo Agostinho, pelos teólogos e filósofos medievais, que serviram de base para a

legitimação do discurso da inferioridade feminina em relação ao masculino, a partir da própria Criação. “De fato, mais do que a Tentação, foi a Criação que colocou, para a teologia medieval, os princípios de uma natureza feminina segunda e inferior e, portanto, subordinada” (KLAPICH-ZUBER, 2002, p. 139).

Klapich-Zuber (2002, p. 140-141) destaca ainda que para Santo Agostinho a alma e o corpo teriam sido criados em momentos distintos, podendo-se associar a partir dessa premissa o sexo masculino à parte superior do humano, ao espírito e à razão e o feminino ao inferior, aos sentidos e à carne. É interessante notar que na peça Santo Agostinho pede a Alma que cerre “os olhos corporais/ [deite] ferros aos danados/ apetites, / caminheiros infernais” (v. 583-586).

As possibilidades de se tratar sobre o lugar da mulher na ‘economia da salvação’ surgiu com o culto mariano no século XII, o que não necessariamente serviu para inverter a polarização tradicional entre os sexos (KLAPISCH-ZUBER, 2002, p. 145). Isso implica aferir também que Gil Vicente, ao exaltar constantemente a Virgem nas peças, não deixou de reiterar as concepções misóginas sobre a suposta “natureza feminina”, uma vez que à medida que a exalta entre as demais também a distância ainda mais da ‘realidade existencial’.

A propósito das concepções agostinianas é ele quem mais falas possui na peça supracitada, revelando a importância que ele tinha na elaboração do discurso religioso do autor. Só depois da Alma está segura que a Igreja enquanto boa companhia a conduz ao modelo, à “Virgem Gloriosa” (v. 261).

A contemplação das “vivas dores / da Senhora” (v. 598-599) que a personagem Igreja, ordena à Alma é uma forma de lembrar não apenas todo o sacrifício que o “filho celestial” (v. 667) fez pela humanidade, mas ainda as “[...] lágrimas preciosas/do virginal coração/estiladas (v. 630-632)” pela “filha, madre, esposa/ horta nobre, frol dos céos/ Virgem Maria/ mansa pomba, gloriosa” (v. 624-627). O recurso à memória da Paixão de Cristo em Gil Vicente nada mais era do que uma forma de levar homens e mulheres a refletir sobre a situação de sua alma.

Diante disso, percebe-se que as alusões às virtudes da Virgem se direcionavam ao desprezo “de toda a cousa mundana terreal” e as “ vaidades peçonhentas” (v. 452-453), as quais a Alma “pecadora abstinada/ perfiosa” (v. 455-456) estava anteriormente presa. E, como lembra Agostinho, somente a “rainha delicada [de] santidade escurecida” (v. 677-678), “fermosa face bela” [de] resplendor divinal” (v. 663-664) que, enquanto “avogada” (v. 681) da humanidade pecadora, pôde “co sirgo das veas puras / da virgem sem mágoa”¹⁵ (v. 717-718) purificar a Alma.

¹⁵ Segundo Cleonice Berardinelli (2012, p. 146), essa última expressão vicentina significava fio de seda das veias puras da Virgem Maria.

Mas foi em *Mistérios da Virgem*, alterado para *Auto da Mofina Mendes* (1515 e 1534?), que o autor aprofundou o problema do apego as “cousas” que “hão de ficar” fazendo referência mais uma vez às duas visões distintas no âmbito da feminilidade, marcado pela misoginia e idealização (KLAPISCH-ZUBER, 2002, p. 145). Logo, pelo contraste presente nos títulos nota-se o simbolismo que envolve essa mudança.

Virgem Maria e Mofina Mendes: duas personagens femininas de ampla significação para a compreensão dos vícios e virtudes no teatro vicentino, ao mesmo tempo que refletem a concepção de espiritualidade do teatrólogo. São personagens alegóricas que informam esse imaginário medieval dual sobre as mulheres.

Em análise sobre o significado da mudança de título, que acabou concedendo o protagonismo de Mofina sobre a Virgem, Maleval (1995, p. 117) explica que está relacionado, possivelmente, ao interesse do público pelo que causava riso, representado pela própria Mofina, a infelicidade mesma. Enquanto as falas desta personagem representavam ação, as referências à Virgem revelavam o imobilismo representado pelo uso constante de adjetivos que a exaltavam. E ainda que representem à primeira vista o dualismo da tradição sagrada e profana, no qual a espiritualidade, graça e a função pastoral da Virgem se contrapõem ao materialismo, desgraça e despreocupação do rebanho por Mofina, ambas acabam se conectando na conclusão da moralidade vicentina, respeitante ao apego desnecessário aos bens materiais que ficam quando Mofina, na sua ambição, deixa cair o pote de azeite e canta.

MOFINA

[...] que todo o humano deleite,
como o meu pote d’azeite,
há de dar consigo em terra (v. 491-493).

Berardinelli (2012, p. 462) também notara que o final da peça estava carregado de significados. E de forma bastante interessante salienta que o autor, ao combinar o plano terrestre e celestial com o tema da Encarnação de Cristo, acabou pondo em evidência a relação entre humano e divino: tudo se volta para a Virgem. Ao mesmo tempo, temos o contraste dos títulos no qual a escolha primeira do autor de exaltar o protagonismo divino foi vencido, aparentemente, pela escolha do público que tornou o humano o protagonista. “Assim, pois, a dicotomia estrutural já parte do duplo título que engloba a posição da maioria (representada pelo público) e o projeto redentor proposto pela minoria (representada por Gil Vicente)” (BERARDINELLI, 2012, p. 462).

Não pretendemos fazer uma análise exaustiva da Virgem nas peças do poeta, o que já fora feito por Júlia Maria da Silva (1995). Apenas apresentaremos como a imagem criada pelo autor em alguns de seus autos de moralidade (I) evidencia o quanto servia como modelo educativo para homens e mulheres, principalmente estas, na linha do que apresentava o modelo ducentista. Este modelo, como nos lembra Jacques Dalarun (1993, p. 40-41), louvava a “Virgem- Mãe”, aquela que permaneceu virgem mesmo após o parto. Enquanto ‘porta do céu’ se tornou intercessora. E foi, entre outras coisas, enquanto advogada, mediadora na salvação humana que a Virgem apareceu no teatro vicentino (CRUZ, 1990, p. 154).

A certeza da virgindade *post-partum* foi confirmada na voz da personagem Humildade do *Auto da Mofina Mendes*, ao apropriar-se das palavras do profeta Isaías.

HUMILDADE

E o profeta Isaías
Fala nisso também cá:
“eis a Virgem conceberá
E parirá o Messias
E frol virgem ficará” (v. 148-152).

A Fé do auto do mesmo nome não deixa de salientar “que a Virgem gloriosa/ ficou tal como naceo; e sem dor apareceo/ a nossa flor preciosa” (v. 220-223). A pureza da “Madre de Deos (v. 163) também fora salientada pela Prudência em *Mofina Mendes*, que afirmava aquilo que a Sibila Ciméria dizia: “[...] Deos será humanado/ de ãa Virgem sem pecado” (v. 138-140), “*sine macula*” (v. 187), “alva sobre quantas foram, / santa sobre quantas são” (v. 193-194). A “rosa frol” “de todas as perfeições chea” (v. 154;169) continua sendo constantemente exaltada por suas donzelas como a mais virtuosa dos seres, “*porta celi/ electa ut sol*¹⁶/ bálsamo mui oloroso [...] / das flores mais linda flor, / dos campos o mais fermoso [...] estrela a mais lumiosa” (v. 174-176;177-178; 183), “chea de graça graciosa” (v. 216).

Por meio da Virgem, Gil Vicente buscou defender a humildade como atributo feminino, já que ela mesma não se considerava aquela pela qual “se verão os céus/ e as virtudes da terra/ e as moradas de Deos” (v. 212-214):

¹⁶ Constantemente se frisa a Virgem enquanto porta do céu que, por seu brilho, foi escolhida como o sol. (BERARDINELLI, 2012, p. 42).

VIRGEM

Oh! Se eu fosse tão ditosa
 que com estes olhos visse
 senhora tão preciosa,
 tesouro da vida nossa
 e por escrava a servisse! (v. 205-209).

A Virgem é tratada como superior em todos os planos, terrestre e divino, pois era ela “humana e divina rosa (v. 219)”. Destacava-se não apenas enquanto “princesa dos céus” (v. 254), mas também como “fermosa filha del-rei” (v. 185) e “Senhora rainha” (v. 258). Na verdade, ela aparece no auto “vestida como Rainha”. No *Pastoril Português*, ela é descrita não apenas como “excelsa princesa do céu e da terra” (v. 571), mas ainda “emperadora” (v. 569). Aliás, a identificação da Virgem como rainha e vice-versa é comum nos autos vicentinos. E mais tarde teremos oportunidade de tecer maiores considerações a respeito.

A exaltação da Virgem continua. Ainda que José lembre que na Terra é estrangeira, a Humildade salienta que mesmo assim continua sendo “exemplo dos senhores” (v. 590), que “dormem a prazer/sem lhes vir pela memória/ que por força hão de morrer, / e não querem acender / a santa vela da glória” (v. 580-584). Por isso, Gil Vicente recordava a todos (as) o quão deveriam lembrar da função intercessora da Virgem em prol da salvação humana, sendo ela “dos pecadores abrigo” (v. 217).

HUMILDADE

Deviam ter piedade
 da senhora peregrina,
 romeira da Cristandade,
 que está nesta escuridade
 sendo princesa divina,
 pero exemplo dos senhores,
 pera lição dos tiranos,
 pera espelho dos mundanos,
 pera lei aos pecadores
 e memória dos enganos (v. 585-594).

Mas a Fé lembrava aquilo que outrora falamos sobre a situação do mundo: “todo o mundo está mortal, /posto em tão escuro porto/ de ãa cegueira geral/ que nem fogo, nem sinal, nem vontade, tudo é morto” (v. 615-619).

Esta cegueira havia tomado conta até mesmo daqueles que tinham como missão manter acesa a vela da fé. A Virgem aparece então como aquela que adverte, que dá mais uma chance àqueles que esqueceram de sua missão espiritual na Terra. No *Pastoril Português*, a “virgem sagrada” (v. 608) surgiu a “bem assombrada” (v. 460) Margarida e a pediu que avisasse a cura que “lhe prometia /de lhe dar um bom castigo/ que horas nunca rezou/ nem dela sóis acordou” (v. 468-471) e “ca lhe cumpre rezar / e tornar-se a seu serviço” (v. 491-492). A função da Virgem Maria nas peças é, pois, crucial no ideário religioso do autor.

No início deste tópico, vemos trechos de versos de um hino cantado pelos clérigos no final dessa peça. A imagem de exaltação da Virgem por parte do poeta lírico é clara. Ela é aquela que tanto quanto o filho deve receber glória, “pois reinas com ele na corte dos céus” (v. 601). E este reino estendido ao mundo dos homens fez com que estes tivessem que “tanger palmas e dar mil louvores/ ao padre e ao filho e espírito e a ela” (v. 604-605).

O relaxamento espiritual e, propriamente, a negligência do ofício divino não atingia apenas os homens do Clero, mas também as mulheres. Lembremo-nos que a vida de “observância / e pera sempre jamais” (v. 911) foi justamente o que agravou as freiras Dorosia e Domicília que, de “mal aconselhadas/ e tocadas de ignorância” (v. 852-852), abandonaram o claustro e se juntaram-se à *Romagem*. Além disso, não queriam ver-lhes tolhida à fala quando “[fossem] visitadas de mãe ou tias ou dona” (v. 929-930), desrespeitando o virtuoso silêncio claustral, que as afastariam do perigo da “conversação” (v. 925), o que os “sábios” doutores da Igreja temiam, como lembrou Frei Narciso.

FREI NARCISO

Cuidais que is bem aviadas
pois eu senhora me fundo
que quanto mais encerradas
tanto estais mais abrigadas
das tempestades do mundo.
Ca sempre os sábios dixeram
pois do falar vem os perigos
conversação afastá-la (v. 918-925).

Gil Vicente tomava a vida religiosa como um compromisso que devia ser levado mais a sério. A opção pelo celibato não deveria gerar insatisfação. Por isso, o autor lembrava em *Rubena* que, para evitar “ser namorada” (v. 934), a decisão por ser freira não era necessariamente a melhor opção. Mas seus motivos para tal posicionamento ficaram bem explícitos. Num contexto no qual muitas raparigas, sobretudo nobres, tomavam o hábito como

estratégia para conseguir gozar de certa liberdade, Gil Vicente se mostrava bastante crítico aos rumos que esta prática tinha chegado, ao lembrar que a freira passaria por provações nas quais a castidade podia ser perdida. O que indicou a própria alcoviteira fingida de Beata à jovem Cismena.

BEATA

Que também lá há peleja
da razão com apetito
e a isso não val a igreja (v.1025-1027).

Embora reforçasse por intermédio de Frei Narciso que a vida religiosa devia, em sua essência, ser um caminho mais próximo da “companhia de Deos” (v. 917), com bastante ênfase posicionava-se contra aquelas que tomaram tal decisão sem considerá-la o caminho para a “salvação/ muito certa e verdadeira” (v. 1008-1009). Muito pelo contrário, sem convicção suficiente, esqueciam que depois de tomar o hábito “estaria sempre em ventura/ este segredo profundo/ enquanto lhe a vida dura” (v. 1022-1024).

Mas foi em *Sebila Cassandra* que o autor desenvolveu de forma mais satírica a opção pelo celibato como válvula de escape da vida de submissão que poderia ter casando-se. E, por mais uma vez, vemos o contraste entre o profano e sagrado, entre vícios e virtudes femininos em prol da exaltação da Virgem.

A jovem pastora Cassandra não queria que ninguém ousasse falar de casamento com ela. Por meio da personagem, encontra-se a concepção inversa do discurso cristão: o casamento era uma invenção, da qual era preferível nascer de novo, para que “en otra vida/ de más perfecta manera” pudesse viver (v. 246-247). Mas o discurso cristão ecoava em meio à subversão. Era Gil Vicente apresentando, em meio a um auto natalino, a voz da Igreja nas falas de Erutea, Ciméria e Peresica, tias¹⁷ da personagem. Erutea, enquanto a voz da consciência, tentava convencê-la de sua loucura e casar com Salomão, que havia sido escolhido para ela. Nesse caso, não havia a opção de não casar, apenas de submeter-se ao que convencionava o discurso a respeito.

ERUTEA

Escucha sobrinha mía

¹⁷ Essas eram três grandes profetisas do mundo pagão cristianizadas por Gil Vicente: Eritreia, Pérsica e Cumeia. (BERARDINELLI, 2012, p. 453).

todavía
 no puedes sino casar
 y éste debes tomar
 sin profiar
 qu'es muy bueno em demasia (v. 248-253).

Mas Cassandra é toda transgressão. A moça está ciente de que por trás do discurso de que casar “es alguna buena extrema” (v. 22) existe um cativo: sob posse de outros, torna-se dependente, “abatida e sujuzgada” (v. 20).

CASSANDRA

Muchos dellos es notorio
 Purgatório
 Sin concierto ni templanza
 Y si algún bueno se alcanza
 No es medio placentorio (v. 118-122).

A própria concepção do casamento enquanto purgatório remete à noção do estado de casada enquanto de passagem, que mesmo não sendo eterno, por conta da viuvez e das possibilidades do divórcio – que sempre foram mais favoráveis para o masculino do que para o feminino –, ainda assim continuava sendo mais desfavorável para as mulheres, sabendo-se que, segundo Franco Júnior (2006, p. 128), a Igreja pregava a indissolubilidade do matrimônio. E foi justamente para evitar viver num inferno, se vendo condicionada eternamente ao estado de casada, que preferia permanecer solteira. Além desse argumento estava de posse de um outro, bastante justificável para ela de sua decisão: as vizinhas viviam queixando-se “de malinas/ condiciones de maridos/ unos de ensorbecidos / y aborridos/ otros de médio galinas/ otros llenos de mil celos/ y recelos/ siempre aguzando cochilos sospechosos amarillos / y malditos de los cielos” (v. 124-133).

Tudo leva a crer que Gil Vicente, ao criar Cassandra com suas concepções totalmente avessas ao casamento, inspirou-se na realidade observável, uma vez que de forma bastante realista o autor nos dá um retrato nada motivante da convivência conjugal com o marido, o que irá desenvolver com maior profundidade na *Farsa de Inês Pereira*, como veremos mais tarde.

A presunçosa Cassandra não consente casar, ainda que a mãe em testamento tenha ordenado que casasse (v. 223-225), porque sabia claramente que as “floritas” (v. 159) mascaravam toda uma vida “perdida/ entristecida de celosa o ser celada” (v. 161-163) que levaria após o selo matrimonial. Quem deixava se iludir estaria condenada a viver subjugada, desarmada “como una oveja/ em peleja/ sin armas fuerzas ni dientes” (v. 148-150). Lembra,

ainda, as mudanças que se operavam no comportamento masculino quando da transição da condição de solteiro para casado. Para ela, era próprio da natureza masculina tratar a esposa enquanto objeto e usar a violência, independentemente de as esposas comportarem-se ou não de forma virtuosa, já que via de regra eles nunca mudam.

CASSANDRA

Oh cuántos há hí solteiros
placenteros
de muy blandas condiciones
y casados son leonês
y dragones
y diablos verdaderos
Si la mujer de sesuda
Se hace muda
Dicen que es boba perdida
Se habla luego es herida
Y esto nunca muda (v. 277-287).

Os argumentos da personagem são bastante interessantes para compreensão de uma realidade diferente da que o discurso clerical masculino construiu sobre as mulheres – e que sustentou por muito tempo a historiografia a respeito –, no qual seria próprio da natureza feminina o pecado e a responsabilidade pelo que de negativo ocorria com elas, no caso da violência. Certo que estamos diante de uma criação masculina, mas que deu voz a diversas personagens femininas que fugiam do padrão normativo que limitava as mulheres a determinados espaços e funções. Cassandra não aceitava ser submissa. “Ser celosa” para ela era o pior, “que es dolor/ que no se puede escusar” (v. 166-168), e para não se submeter a vontade do marido “y afirmar / que blanco es dotra color” (v. 170-171) preferia evitar “pasiones” (v. 175).

Por meio dessa personagem, o poeta nos dá a conhecer a negação do sistema, a transgressão das normas e a inversão ao modelo representado pela Virgem, já que além de tudo queria evitar “dolores/ de parto llorar de hijos” (v. 184-185). Na verdade, a personagem é o próprio contramodelo, pois presumindo ser a Virgem “de quem o senhor havia de nacer” vemos negar um dos principais instrumentos de submissão feminina. Para Gil Vicente, o casamento fazia parte da ordem natural das coisas e todos (as) deviam estar cientes disso. Frei Paço da *Romagem* é bem enfático a esse respeito.

FREI PAÇO

Porque os casamentos
 Todos são porque hão de ser
 E com quem desd' o nacer
 E a que horas e momentos
 Assi há d'acontecer (v. 500-504).

Nisto vemos o quanto o teatrólogo, mesmo que não tenha se preocupado em deter-se demasiadamente na problemática do casamento,- que à época ocupou grande parte da literatura didática e moral-, não deixou de registrar e opinar sobre a santidade que lhe era inerente, já que estava a tratar de um auto natalino (OSÓRIO, 2005, p. 119). Personagens masculinos bíblicos apareciam para fortalecer esse ideal. Assim, Moisés fundamentando-se na Escritura, especificamente em passagens da criação do *Gênesis*, tenta convencer a jovem a deixar de blasfemar contra a santidade do casamento, afirmando que é “ley determinada” (v. 384) por Deus desde o princípio, quando o primeiro casal foi unido “em una carne amados/como s'ambos uno fuera” (v. 374-375).

MOISÉM

El mismo que los creó
 los casó
 y trató el casamento
 y por ordenamento
 es sacramento
 que al mundo stabeleció (v. 376-380).

Mas Cassandra inverte toda a concepção cristã que tinha no casamento a uma forma de impor ao sexo feminino a subjugação do seu corpo a outro, de ser custodiada pelo sexo masculino. Lembremos que, mesmo que não se deva tomar o discurso de que o casamento era destino natural da mulher, era por meio dele que se determinava jurídica e socialmente os seus papeis na sociedade sendo, aliás, considerado o meio privilegiado de constituição familiar e uma forma de fugir da marginalidade.

Virgens, casadas e viúvas. Nesse conjunto das três categorias que instituíam o universo feminino no Ocidente medieval, de que nos fala Duby (1997, p. 47), o primeiro e um dos principais critérios para constituição da família é a virgindade que, como outrora visto, continuava a ser um valor de suma importância na elaboração de modelos de comportamento na sociedade de Quinhentos.

Mas, ao mesmo tempo que a virgindade era considerada uma arma virtuosa das mulheres para conseguir um casamento honrado, constituía-se ainda como meio pelo qual poderia adentrar o universo religioso optando por ser noiva de Cristo. Mas em Cassandra a virgindade não tinha nem um e nem outro propósito, pois enfática afirmava que não queria “ser desposada/ni casada/ni monja ni ermitana” (v. 89-91).

Diante disso, ao desconstruir todo o ideal de casamento, também acaba indo de encontro aos próprios postulados da educação feminina que o tinha como fim, sendo o total oposto da Virgem, como lembra Isaías à “loca perdida”: “Tú eres della al revés /si bien ves/ porque tú eres humosa/soberbi a y presumptuosa” (v. 536-539). Opunha-se claramente a humildade da Virgem, sempre exaltada, mesmo diante de todas as transgressões que podiam ser feitas à “eternalmente escogida” (v. 561) para ser modelo ideal.

Este é um dos autos vicentinos de profunda exaltação da Virgem. Personagens masculinos e femininos exaltam aquela que a própria Cassandra, arrependida de tanta presunção, reconhecia ser a “corona de las mujeres” (v. 740). Nenhuma donzela tinha a beleza, graça e perfeição comparadas a que a Virgem possuía.

CIMÉRIA

Nunca tan glorificada
y acatada
doncella se pudo asmar
como esta virgem vi estar
ni su par
no fue ni será criada (v. 456-462).

No quadro a seguir, apresentamos as virtudes que a ela foram associadas.

Quadro 1: Exaltação da Virgem no *Auto da Sebila Cassandra*

Virtudes virginais
Guerrera, placentera, rosa florida, esclarecida, estrella más lumiosa, santa, preservada, muy querida, radioda, emperadora, grã senhora, fermosa, espejo de geraciones y naciones, alta reina gloriosa, especiosa, cumbre de las perfecciones, Ave stella matutina, bela y dina, ave rosa blanca flor, graciosa, bela y hermosa

Fonte: a autora (2020).

O culto à imagem da Virgem e a afirmação constante dela enquanto modelo feminino, diante de personagens que representavam um cenário totalmente oposto, indicam a disparidade entre o real e o idealizado próprio do imaginário da época. Na verdade, mesmo que estivesse no plano do inacessível, acreditamos que a valorização desse modelo por Gil Vicente deve ser compreendida também como um meio de registrar a popularidade do culto, bem como o poder que essa imagem tinha ainda no imaginário português dos Quinhentos, independentemente de sua eficácia enquanto modelo. Além disso, a identificação da Virgem como rainha e vice-versa constituía-se enquanto o principal meio de tornar o modelo mariano mais palpável e de reafirmar a possibilidade de ser imitado por outras mulheres, ainda que o teatrólogo deposite na nobre – como era comum na literatura pastoral e didática – todo um arsenal de virtudes e, portanto, a maior chance de acessar tal modelo, como veremos em capítulo específico.

1.7 Gil Vicente e as representações femininas na época da Expansão: o imaginário vicentino sobre as mulheres que ficam

É relativamente numerosa a bibliografia sobre a situação do feminino na época da Expansão marítima¹⁸. O que se torna interessante é que são as fontes literárias aquelas que ocupam um lugar de maior destaque nas análises dos pesquisadores do Teatro, Crítica literária e, particularmente, da História. Isso não apenas ocorreu porque à época cresceu esse tipo de narrativa, mas também pela abertura ocorrida no campo epistemológico, que veio possibilitar que um novo olhar fosse dado a esse tipo de fonte, reconhecendo o seu grande potencial na compreensão das representações sociais feitas por determinado autor em uma dada época (PESAVENTO, 2008).

Desde a década de 1970 que a historiografia passou, ainda que gradualmente, a se sensibilizar não apenas por temas que, por muito tempo, desconsiderou como objeto científico, mas ainda a estreitar relações com outras linguagens. O contato com a literatura, enquanto fonte, abriu diversas possibilidades de pesquisa e um olhar sensível a temáticas como a que abordamos, tão dotadas de verossimilhança – com suas devidas ressalvas – quanto o discurso histórico sempre se comprometeu a buscar.

¹⁸ Estamos nos referindo ao Congresso Internacional, realizado em Lisboa em 1994, pela Comissão para Igualdade e para os direitos das mulheres que deu origem ao livro *O rosto feminino da Expansão Portuguesa*. Nele, estão contidos uma variedade de temas discutidos a partir de fontes literárias da época. E entre elas estão as peças de Gil Vicente.

As peças de Gil Vicente ocupam atualmente um lugar considerável nas pesquisas sobre o feminino, sob os mais diferentes ângulos. Muitos são aqueles que reconhecem que mesmo se submetendo às regras próprias da dramaturgia, o autor teceu considerações importantes sobre o imaginário feminino¹⁹ em sua época. Ainda que não tenha se preocupado em tratar demasiadamente sobre questões morais, como outros autores seus contemporâneos, não deixou de reiterar certas concepções misóginas, correntes desde o medievo. Vasco Moura (1995, p. 30) é conciso e pontual nesse aspecto da obra vicentina, na qual as mulheres “[...] são reduzidas a tipos que lhes acentuam a astúcia e a malícia”. Em Gil Vicente vemos bem mais personagens fugirem do padrão, o que indica certa resistência do feminino para se submeter às convenções sobre o comportamento adequado requerido à época.

Num momento em que cresceram o número de obras que tinham as mulheres como principais destinatárias, os famosos “Descobrimientos” levaram muitos a terras longínquas, em sua maioria, homens buscando melhor valer-se (COELHO, 2000, p. 65). Nessa busca por riquezas, que levou pais e maridos para longe de Portugal e de suas esposas e filhas, um problema aparecia à vista: a situação das mulheres que ficavam sozinhas, aparentemente resguardadas em casa. E alguns autores da época se sensibilizaram ao posicionar-se em relação a esta questão. Gil Vicente foi um deles. Como funcionário de reis expansionistas não poderia deixar de reforçar certas concepções sobre os propósitos da Expansão o que, querendo ou não, acabava incidindo na problemática da situação familiar e, particularmente, da esposa, que era deixada só por tempo indeterminado a governar a casa.

Laurence Keates (1995, p. 123) notara que o dramaturgo concedeu pleno espaço às personagens femininas em sua galeria. Em contrapartida, o número de mulheres que ficaram em Portugal fora bem maior do que o das que embarcaram, geralmente de elevada condição social.

Segundo Maria Isabel Ferreira (1995, p. 127), diante do cenário causado pela Expansão, a partir do século XV, passa a haver a “reformulação da família tradicional com a ausência quase total do elemento masculino”. A partir de então, o abandono de muitas mulheres pelo marido acabou dando a elas maiores responsabilidades no governo da casa e na educação dos filhos, que em Gil Vicente pertencem ao sexo feminino (FERREIRA, 1995, p. 127).

¹⁹ Jacinto Prado (1969, p. 677-678), ao falar sobre o significado de “mulher” na literatura portuguesa, destaca que diversos são os autores portugueses que irão versar sobre a temática feminina, atribuindo-lhe ora um olhar subjetivo, de idealização da mulher, ora objetivo: mais realista e situado historicamente. É esse o caso de algumas das personagens femininas criadas por Gil Vicente, que foram representadas levando-se em consideração a própria psicologia individual, sua condição e comportamentos sociais.

Contudo, o interessante de se notar não é apenas o ficar, mas o como ficar. Foi no *Auto da Índia* (I) – primeira criação farsesca do teatro vicentino –, representado “à mui católica rainha dona Lianor”, que o autor desenvolveu mais profundamente esta questão. O título por si só é bastante sugestivo sobre o tipo de contexto o qual se referia Gil Vicente. A farsa tem como protagonista uma mulher, no estado de casada que, depois da viagem do Marido às Índias, passa a traí-lo com dois amantes, Lemos e o Castelhana Juan de Zamora que, aliás, também são enganados pela Ama.

Mas antes de maiores aprofundamentos há que se considerar que esta farsa, não por acaso, tem levado a diversas interpretações, algumas, ao nosso ver, dissonantes com o discurso claramente misógino de Gil Vicente. Há quem defenda que o autor dramático teria sido complacente com o adultério feminino, culpando unicamente o marido por ter deixado a esposa sozinha e livre para todo tipo de concupiscência, em prol da ambição além-mar (MALEVAL;1995, p. 114; SILVA, 1995, p. 230). Da mesma maneira, há também quem, não fugindo totalmente deste discurso, vai mais além, interpretando o adultério pelo viés da crítica social, como “instrumento de punição”, por causa da ambição de aventureiros que, não estando vinculados ao projeto estatal português, deixavam de cumprir os principais objetivos das viagens marítimas que eram o de expandir o território e levar a fé cristã (GARCÍA, 2001, p. 137).

Na contramão dessa concepção, expomos as ponderações relevantes de Jorge Osório (2005, p. 128-129) que, ao se atentar ao fato de o auto ter sido representado diante da devota Rainha Dona Leonor, afirma que não deve ser interpretado como uma crítica unicamente de ordem social, mas principalmente moral. Gil Vicente estava filiado à tradição misógina antiga e medieval, presente na literatura e em tratados didáticos-morais, os quais difundiam a imagem da “mulher” vaidosa, luxuriosa e maliciosa. E, por isso, a assistência real não teria visto nesta farsa uma simples sátira à política indiana, “mas antes o tratamento de um tema de incidência muito mais forte, que era o das consequências morais da ausência do marido para longe de casa, sobretudo por razões de cobiça ou sede de riqueza”. Além disso, não podemos esquecer que se tratava de uma farsa, que tinha como propósito divertir a partir do riso. Mas o divertimento não implicava em complacência com as ações viciosas da personagem Ama, até porque o riso no teatro vicentino também tinha seu elemento altamente punitivo.

Há também quem se atentando primeiramente aos limites do gênero ao qual o dramaturgo se refere compreende que, por se tratar de uma farsa, seria comum o tratamento de temas imorais, nesse caso relacionados ao feminino e que, da mesma maneira, refletiam o imaginário misógino corrente. Isso implica dizer que o auto constitui apenas um contraponto

da “ideologia oficial” não significando, portanto, que o autor tenha aprovado a conduta dos personagens. “Estas histórias são joviais graçolas em que, por definição, se dá o contraste da moral estabelecida” (TEYSSIER, 1982, p. 169). Seguimos esta linha de análise.

Nessa perspectiva, a preocupação do autor não foi a de situar os perigos que os homens enfrentariam no seu desejo por riqueza, ainda que muitos morressem nestas viagens. Os perigos não estavam no mar, mas sim dentro de casa, exatamente no âmbito doméstico. E, de fato, o teatrólogo se interessou em salientar sobre as relações matrimoniais, ainda que de forma bastante cômica. Do começo ao fim da peça, é colocado em xeque o comportamento desviante da Ama enquanto esposa que, propositadamente, o teatrólogo nomeou como Constança, o total inverso de suas verdadeiras ações em tempos de inconstância (FERREIRA, 1995). Desde o momento em que o Marido – identificado na peça pela sua condição de cônjuge – partiu às Índias, comportou-se enquanto esposa infiel e luxuriosa, tornando a casa um ninho de lascívia, o ponto de encontro com seus dois amantes. É sua Moça que nos dá a conhecer “quantas artes quantas manhas/ sabe fazer [sua] ama: um na rua outro na cama” (v. 353-356).

De fato, como salientou Ana Ferreira (1995, p. 108), o problema não estava necessariamente na Expansão, “mas sim naquilo que cada um arrisca para obter um bem que implica, para ele ou ela, o seu quinhão possível do comércio com o Oriente”. Nesse caso, o teatrólogo estava registrando um problema comum representado na literatura da época, que era o da quebra do “contrato de fidelidade conjugal” por parte do marido, o qual ao arriscá-lo em prol das riquezas teria, por outro lado, dado brechas aos outros personagens para se aventurarem no interior da sua casa, valendo-se do próprio contrato (FERREIRA, 1995, p. 108). Ora, ambos os transgressores estavam cientes dos implicativos do contrato, sobretudo a Ama, que era a mais interessada em fazer de tudo para que ninguém, – no caso a vizinhança –, soubesse que ele estava sendo transgredido, de forma a parecer “honesta” (v. 103), no resguardo de sua sexualidade.

AMA

A vizinhança que dirá
se meu marido aqui nam está
e vos ouvirem cantar
que rezão lhe posso eu dar
que nam seja muito má? (v. 289-293).

E, após o regresso, quando fingiu fidelidade e amor ao companheiro, vemos o teatrólogo fazer referência ao papel que, segundo Ivone Leal (1986, p. 770), era esperado da boa esposa cristã durante uma viagem duradoura e perigosa do cônjuge: deveria rezar e fazer preces públicas para que retornasse com vida, como também aumentar as ofertas e os trabalhos de caridade, como “havia de ser” (v. 471). Constança conhecia tais regras, mas isso não implica dizer que as cumpria.

AMA

E eu fui-me de madrugada
à Senhora d'Oliveira.
E com a memória da Cruz
fiz-lhe dizer ãa missa
[...]
E eu cá esmorecer
fazendo mil devações
mil choros mil orações (v. 445-448;468-470).

Todavia, estrategicamente, Constança dizia ter feito bem mais que isto para não apenas convencer o Marido de seu amor, como ainda de que sua vida dependia única e exclusivamente dele: de lamentações, fastio e saudade extrema (v. 432; 434; 472) teria vivido a inconstante esposa.

AMA

Onde nam há marido
Cuidai que tudo é tristura
nam há prazer nem folgura
sabei que é viver perdido (v.480-483).

Há que se notar que a referência ao modelo de esposa na farsa sempre revela um outro lado do discurso: a transgressão das normas, de que é exemplo Constança, mas também muitas outras personagens, como veremos no decorrer do texto.

A questão do governo e desgoverno da casa, por parte da mulher, durante a ausência do marido era comum na literatura da época e deu origem a alguns trabalhos relevantes. Alguns deles não deixam de mencionar o quanto a produção dramática vicentina foi também permeada por certos estereótipos sobre as devidas atribuições do sexo feminino durante tal ausência. O que, querendo ou não, acabou trazendo a problemática da mal casada e bem casada, comum na

literatura medieval, e que se proliferou entre os séculos XV e XVI, dando bastante ênfase aos vícios e malefícios das mulheres, neste caso a sua natureza pervertida e amoral (FERNANDES, 1995, p. 81).

Fernandes (2006, p. 81-82) destaca ainda que Gil Vicente, com essa linguagem medieval, trouxe essa perspectiva discursiva do adultério feminino, relacionado à ausência do marido, de forma bastante séria e satírica uma vez que, em sua concepção, as ausências prolongadas do cônjuge poderiam resultar em consequências negativas à união conjugal monogâmica e indissolúvel. Problema que mais tarde será desenvolvido em obras didáticas, destinadas sobretudo às mulheres, que tratam dos seus deveres a depender de seu “estado”, como veremos em capítulo posterior. As palavras da autora são bastantes relevantes nesse aspecto:

De qualquer modo, Gil Vicente acabou por acentuar também, mas seriamente, nesta farsa, apesar daquela focalização mais satírica [...] as circunstâncias e as consequências da *prolongada* ausência, o problema da subsistência da mulher e a sua liberdade de acção: problemas que a tratadística moral posterior viria notória e assumidamente acentuar, sobretudo, depois que, na sequência dos debates teológicos e humanistas sobre o casamento (sobre a instituição e sobre o ‘estado’), se foram lentamente multiplicando as obras mais didáticas visando o comportamento feminino em geral e o da mulher casada em particular [...] (FERNANDES, 2006, p. 81-82, grifo da autora).

Por isso, acreditamos também que o problema que Gil Vicente quis pontuar não incidia, necessariamente ou apenas, nos deveres da esposa, mas diretamente nas consequências da ausência do marido para a manutenção da ordem conjugal e familiar (FERNANDES, 2006). A esse respeito, Jorge Osório (2005, p. 129-130) salienta que “um marido fora de casa, nestas condições, proporcionava um ‘des-governo’ da casa e facilitava a aproximação de pretendentes, cada um com uma estratégia própria de cativação da mulher”, como fizeram os amantes de Constança.

Ainda sobre este aspecto, Fernandes (2006, p. 85) destaca que a “desproteção” a que a esposa ficava sujeita, durante tempo indeterminado, podia acarretar sérios perigos à honra da mulher e, conseqüentemente, do marido e sua casa. Isso implica dizer, pelo que nos permite aferir o discurso de Gil Vicente, que longe da vigilância marital a mulher, sendo esse sexo perigoso, não precisava sair de casa para ameaçar a ordem social e moral do matrimônio. Como vimos, os amantes da Ama vinham encontrar-se com ela dentro de sua própria casa. Logo, a ameaça não estava necessariamente do lado de fora, mas dentro de um espaço que, teoricamente, deveria resguardar a sexualidade feminina, fosse da donzela ou da esposa, e assim a própria honra do núcleo familiar.

Klapisch-Zuber (1989, p. 205-206) assinala que a casa era o único domínio em que a mulher podia exercer certa autonomia, mas ainda assim de forma limitada.

Esse domínio é, em primeiro lugar, a casa, espaço simultaneamente protegido e fechado, e dentro da casa, certos espaços mais reservados, como o quarto, referido anteriormente, a sala de trabalho, a cozinha [...]. Introduzir a esposa recém-casada nesse espaço implica sempre certos rituais que sancionam a sua admissão, mas que também a afastam do mundo exterior. A fragilidade e a fraqueza das mulheres exigem proteção e vigilância. As suas andanças pelo exterior devem reduzir-se a percursos bem controlados: a igreja, o lavadouro, o forno público ou a fonte, lugares que variam de acordo com social, mas que são designados de uma forma precisa.

A defesa da casa enquanto espaço de pureza é bem forte no discurso de Gil Vicente, não apenas nesta farsa, mas em outras peças, como veremos no capítulo seguinte. Ainda que transgressora dos valores que esse domínio representa no imaginário cristão, a Ama, mesmo que dissimuladamente, fez o marido acreditar que honrou esse espaço durante os anos que permaneceu distante, uma forma de comprovar sua “honestidade” e fidelidade a ele.

AMA

encerrada nesta casa
sem consentir que vezinha
entrasse por ãa brasa
por honestidade minha (489-492).

Lembremos que uma das principais formas de manter a honestidade feminina estava no desempenho de atividades domésticas, mais propriamente nos trabalhos de costura que, aliás, Constança de maneira alguma se sujeitou a fazer.

AMA

Mostra-m’essa roca cá
siquer fiarei um fio (v. 60-61).

Nesse sentido, o teatrólogo em sua narrativa se utiliza do imaginário misógino, reforçando estereótipos comumente associados às mulheres, os quais a consideravam o próprio perigo, ainda mais sozinha. Dentro de casa, sem ninguém para controlar sua voz, Constança e sua própria Moça são representadas enquanto tagarelas, que exercem um domínio incontável da palavra. Por isso, segundo Ferreira (1995, p. 110), Gil Vicente, ao fazer uso do conceito

medieval cristão de “Mulher”, acaba apropriando-se da “imagem da mulher mentirosa, falsa e/ou infiel, que pretende encobrir a sua insuficiência ou debilidade biológica, espiritual e moral com uma irreprimível tagarelice [...]”. Ameaça à honra masculina e motivo de suas dores, o discurso feminino é representado como a própria inversão da ordem, o caos, o desvio (FERREIRA, 1995, p. 110).

Lembremos ainda que a incontinência sexual da Ama é super realçada pelo autor. A incerteza da volta do marido constitui para ela justificativa para seu comportamento lascivo.

AMA

O certo é da prazer
 pera que envelhecer
 esperando polo vento?
 [...]
 Partem em Maio daqui
 quando o sangue novo atíça
 parece-te que é justiça? (v. 86-88;91-93).

Aliás, Laurence Keates (1995, p. 123) já havia notado como em algumas peças, como é o caso desse auto, Gil Vicente faz referência à imagem da “Mulher-Objecto Sexual”, trazendo uma problemática comum à época que diz respeito à mal casada.

Contudo, um outro dado bastante relevante identificado por Ana Ferreira (1995, p. 108), que vai na contramão do modelo idealizado por Gil Vicente, ou que permite ver além dos vícios que o autor enumera nessa personagem, diz respeito à forma como a esposa consegue resistir aos discursos dos amantes que, assim como ela, buscavam obter algum lucro dessa relação de negociação. O cristão novo Zamora, sendo um pequeno vendedor de vinagre, utilizava do discurso do amor cortês para, ao fim e ao cabo, conquistar não apenas o corpo da Ama e sua casa, mas tudo que pertencia ao marido ausente. Por outro lado, sendo um escudeiro faminto, Lemos utilizava da arte do enamoramento para conseguir comida. Marginalizado socialmente, seu discurso representava bem a sua dependência econômica dos novos quadros sociais surgidos naquela época de Expansão, buscando nas parcelas femininas seu sustento (FERREIRA, 1995, p. 109).

Contudo, a Ama não se deixa levar por tais discursos. Embora seu Amo tenha deixado a casa abastecida por três anos, a incerteza de sua volta faz a esposa buscar não apenas satisfazer seus desejos sexuais, mas ainda conseguir manter-se economicamente, sem deixar

que nem um nem outro ocupe o espaço da casa (FERREIRA, 1995, p. 109). Porque, como vimos outrora, ela era precavida e não queria que sua imagem de esposa “honesta” fosse manchada pela língua da vizinhança, ainda que a resistência aos discursos de seus amantes não fosse por preocupar-se com sua honra, mas para poder continuar tendo espaço de manobra no jogo de aparências. Passividade, dependência, ingenuidade não se adequam a essa personagem. No “jogo de máscaras” em que, teoricamente, seria a vítima das ambições dos dois amantes, Constança soube taticamente esquivar-se e, ao final, parecer ao marido uma esposa fiel e amorosa que teria respeitado os limites de sua liberdade:

Constança não se apresenta, porém, com figuração de um espaço-corpo passivo, mudo, prostrado na espera do seu Senhor ou submissa perante a inevitável apropriação de um outro qualquer. Ludibriando, passo a passo, as interpelações subjectivantes dos seus pretendentes, como teria já ludibriado seu marido, Constança leva a cabo toda uma *performance* de resistência [...]. Não que esta resistência obedeça a um imperativo moral, seja ele de ordem transcendente ou social; ele apoia-se, antes, numa manipulação, por certa astuta, do papel (e correspondente discurso) que lhe é conferido pelo esposo ausente (FERREIRA, 1995, p. 109).

Nessa perspectiva, a inconstância não estava apenas no discurso de Constança, mas também no dos amantes que, tal como ela, representavam uma outra face da aparente ordem que se queria manter, ou melhor, a própria desordem subjacente à estrutura social da época, que levou homens e mulheres – desprovidos socialmente – a aproveitarem-se um dos outros para conseguir aos poucos manterem-se no jogo de aparências.

Vimos que os espaços exteriores e interiores exercem na peça analisada um simbolismo bastante significativo na compreensão da “condição feminina” naquele contexto. Mas, ao final, é a casa que ganha bastante projeção na peça. As cenas mais intrigantes não se desenrolam na rua, mas sim dentro de casa, esse espaço doméstico em que as mulheres estavam inseridas a desempenhar moralmente determinadas funções. A cama, o espaço do casal, é constantemente violada.

Assim, tendo o espaço doméstico, no caso, a casa, como plano de fundo procuramos mudar o direcionamento de nossa análise. O nosso intuito a partir de então é não apenas explorar a situação da mulher no estado de casada, mas também a sua condição anterior, que é a de solteira, ou melhor, de moça casadoira, estabelecendo a sua relação com a casa. O que acaba levando a compreensão primeira das funções maternas na educação de suas filhas. Passemos então da função conjugal para a educacional.

Sendo assim, buscamos a partir de então aprofundar a discussão sobre a forma como as mulheres passaram a ser representadas nos discursos normativos da época, sobretudo na Península Ibérica, no que pesa à questão educacional e formativa. Para, em seguida, na composição e definição de modelos educativos de comportamento, entender quais foram eleitos como ideais e quais ficaram à margem como reprováveis. Da mesma maneira, buscamos analisar não apenas de que forma o autor pôs em evidência o papel da mãe na educação das raparigas nesse contexto expansionista em que o pai se mantinha ausente, como ainda de identificar a forma pela qual o autor desenvolveu a problemática dos novos padrões comportamentais, na representação dos modelos e contramodelos educativos em algumas de suas peças.

CAPÍTULO 2 - GIL VICENTE E A EDUCAÇÃO FEMININA NO PORTUGAL TARDO- MEDIEVAL: representações de modelos e contramodelos educativos no teatro vicentino

2.1 Mulheres, educação e cultura letrada na produção literária na Península Ibérica durante a Renascença

Martine Sonnet (1994, p. 142) destaca que no período do Renascimento a preocupação com a educação das mulheres se tornou ainda maior. A questão que se colocava era como e, principalmente, para que fins educar. Nesse quesito, alguns humanistas vão se destacar em defesa da educação feminina especificando, no entanto, a finalidade dessa educação.

Os humanistas foram os principais responsáveis pelas mudanças nas concepções pedagógicas durante a Renascença, a partir de uma influente “campanha educativa”, direcionada também às mulheres. Contudo, o programa pedagógico humanista não era apenas direcionado socialmente, como tinha objetivos distintos na educação dada aos dois sexos. Nesse caso, embora Burckhardt (1991, p. 240) tenha defendido – se referindo ao contexto do Renascimento italiano – que, nas classes mais abastadas, as mulheres tiveram a mesma educação que os homens, perfeitamente igual, Delumeau (1994, p. 88) nos ajudou a discordar, quando contrariando aquele afirmou que “se, no início do século XVI, nos é descrito um país onde a instrução é igual para as crianças de ambos os sexos, esse país é imaginário chama-se ‘Utopia’”. Há também o fato de que na Itália o Renascimento se deu de outra maneira e, portanto, o seu caso não deve ser generalizado para toda Europa.

As mulheres, tão mais que antes, continuaram no centro dos discursos normativos, principalmente os forjados pelos humanistas, os quais adquiriram bastante influência na esfera da educação feminina, por meio da publicação de obras de modulação comportamental às mulheres de todos os três “estados”.

Aliás, muitas das concepções misóginas em relação às supostas (in)capacidades físicas e, sobretudo, intelectuais da mulher permaneceram com ainda mais força na Península Ibérica com a chegada dos Quinhentos. É o que nos explica Maria de Lurdes Fernandes (1993, p. 112):

A tradição doutrinária e literária que difundia a imagem modelar da submissão, do silêncio e, em particular, do ‘recolhimento’ — nomeadamente no sentido físico — da mulher, particularmente das donzelas, não só não se extinguirá, como parece ter tido um novo fôlego, alimentado tanto com a releitura dos clássicos gregos e latinos, como também, senão principalmente,

com textos que a longa Idade Média garantiu que fossem estando sempre presentes e aos quais a imprensa veio permitir uma mais ampla difusão.

Para dar ideia da importância das Escrituras nesse contexto, Fernandes (1993, p. 112) nos fala da tradução, edição e reedição em castelhano das *Epístolas* de São Jerônimo, que versavam, entre outras coisas, sobre as possibilidades das leituras femininas, como presente em algumas de suas cartas dirigidas a algumas matronas. Nesse sentido, não deixaram os moralistas, sobretudo humanistas, de se apropriar desse discurso para legitimar o que, especificamente, deveria ser aprendido por esses seres de natureza “fraca”.

Na verdade, segundo Silvana Vecchio (1993, p. 146), a literatura humanística do século XV foi diretamente influenciada pela tradição aristotélica que, a partir do século XIII, serviu de base ao pensamento misógino elaborado pela literatura teológico pastoral. Esta foi responsável por naturalizar o ambiente doméstico como um espaço tipicamente feminino, limitando as competências femininas ao interior da casa. Na verdade, “a mulher, dizem os moralistas, deve limitar-se à casa, mas ocupará aí o primeiro lugar ‘antes de todo o resto da família’” (LA RONCIÈRE, 1990, p. 212). Mas é claro que a depender do estrato social que as mulheres ocupavam e, mesmo de suas obrigações religiosas, nem todas podiam se dar ao luxo de ficar em casa (LA RONCIÈRE, 1990, p. 289). Muitas precisavam mesmo sair para ajudar o marido na economia doméstica. Certo é que o discurso masculino exercia um peso muito grande na vida das mulheres, que não deixavam de serem atacadas quando subvertiam a “ordem das coisas”, de que nos falou Gil Vicente.

Nesse caso, tanto a literatura religiosa quanto a humanística continuaram no decorrer dos séculos XV e XVI, embora com suas divergências, submetendo e custodiando o sexo feminino a determinados espaços “privados”, tido como naturalmente seus. Embora nem sempre tenha sido desejável para todas, a depender do seu estado e de sua condição social, cumprir o que ditavam as normas.

Há ainda que se salientar que os modelos construídos por pedagogos e moralistas humanistas que, teoricamente, deviam servir enquanto “espelhos” a todas as mulheres – como, aliás, se quis fazer desde o século XIII –, mesmo que as principais destinatárias fossem as princesas e grandes senhoras, foram apenas reconstruídos com base em certo modelo ideal de mulher e, principalmente de esposa, para a qual se reforçava ainda mais o bom desempenho de suas funções “naturais” (FERNANDES, 1995, p. 105;107).

Nesse ponto, Maria de Lurdes Fernandes (1993, p. 110) enfatiza que a “repetição” e “reformulação” existente em grande parte dos tratados de educação e formação moral e

religiosa da época levaram, por sua vez, a novos olhares em relação ao lugar que as mulheres deveriam ocupar na sociedade, não apenas as nobres de corte. No entanto, Fernandes (1993, p. 110) frisa que o foco foi dado nas suas funções familiares e domésticas. O que não se constituía uma grande novidade. Assim, quando os moralistas e religiosos falam da educação feminina restringem-se apenas àquelas que estão situadas no âmbito familiar: filhas, esposa e mãe.

Nessa perspectiva, quando falamos em educação feminina levamos em consideração esse fator fundamental que são as diferenças entre as mulheres, não apenas do ponto de vista dos grupos sociais nos quais estavam inseridas mas, sobretudo, pelo “estado” que ocupavam. A depender de seu grau de castidade, às mulheres eram dados determinados conselhos, o que implicava na definição de códigos de comportamento específicos (FERNANDES, 1995, p. 103). Esses elementos são essenciais para compreendermos quais os conselhos que se prescreviam e mesmo proscreviam em relação ao seu comportamento. Por isso, a discussão sobre a educação feminina e os comportamentos esperados e, mesmo os reprovados, são considerados de acordo com a situação das mulheres nessas três situações.

Nesse caso, embora alguns pedagogos humanistas tenham tentado definir modelos de comportamento que servissem a todas as mulheres, independentemente de condição social, a depender do lugar que elas ocupavam na hierarquia social esses modelos deveriam ser reajustados. No seu *Espelho de Cristina*, ou mais conhecidamente *Livro das Três Virtudes*, Cristina de Pisano não deixou de enfatizar estas diferenças. É o caso das funções educativas da mãe:

Assim, para a princesa, a atenção aos filhos traduz-se no controle da acção dos mestres e aios escolhidos pelo marido [...]: a mãe cuidará que os filhos aprendam em primeiro lugar a servir a Deus, que estudem as letras, o latim e as ciências [...] as burguesas educarão pessoalmente os filhos, as mulheres dos artesãos ensinarão aos seus as letras e cuidarão que aprendam um ofício logo que seja possível, as mulheres dos trabalhadores ocupar-se-ão preferencialmente da moral, controlando com atenção os seus comportamentos (VECCHIO, 1993, p. 168-169).

Vemos, claramente, como a condição social da mãe era bem determinante na definição de seus papéis. Aliás, com a Renascença, o “estado” das casadas e futuras mães, principalmente, foi um dos que mais chamaram a atenção dos pedagogos e moralistas, que sobre ele passaram a se deter com maior preocupação, como bem evidencia Pisano, mas também Juan Vives.

Este pedagogo valenciano foi um dos humanistas mais influentes da Renascença, reconhecido dentro e fora da Península Ibérica pelos contatos que estabeleceu com ilustres

personalidades da época. Escreveu dezenas de obras, dedicando 12 delas ao tema da educação (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 14). Sua mais famosa obra em termos de educação feminina foi a que ficou conhecida como *La Institutio foeminae Christianae* (1523-1524), dedicado à rainha D. Catarina de Aragão, mas direcionada à educação de sua filha, Maria Tudor. Aliás, a grande influência dessa obra levou a várias edições, reedições e traduções da mesma. Maria de Lurdes Fernandes (1995, p. 111) nos fala que, em 1528, foi traduzida para o castelhano pelo humanista espanhol Juan Justiniano.

Segundo Martine Sonnet (1994, p. 142), ele mesmo disse nessa obra abordar um assunto ainda não tratado: a instrução ou formação cristã feminina, o que muitos outros fizeram depois dele. Mas, segundo Fernandes (1995, p. 106-107), ele foi apenas um dos primeiros autores a se preocupar com o tratamento da educação feminina, uma vez que bem antes dele outro autor peninsular o teria feito, a saber, o catalão franciscano Francisco Eiximenis, no *Lo libre de les Dones* (13??), o que também fez Fr. Martín de Córdoba no seu *Jardin de Nobles Doncellas*.

O certo é que Luís Vives era partidário da instrução feminina de todas as mulheres: raparigas, casadas e viúvas – designadamente as nobres, é claro. Mas, segundo Fernandes (1995, p. 107), reforçava algum rigor e mesmo exigências no que tange às atitudes e funções da mulher, particularmente da casada, tal qual Erasmo vinha fazendo. Aliás, uma das grandes “novidades” desse tratado de Vives, segundo Fernandes (1995, p. 110), foi que nele se buscou apresentar conselhos às mulheres de acordo com seu estágio de evolução.

Nesse caso, em sua “pedagogia feminina”, Vives ensinava como a donzela, a casada e a viúva deveriam se comportar, agir e estar em seu “estado”. Vives explorava as diferenças entre as mulheres e não, necessariamente, opôs feminino e masculino. Assim, a formação da mulher cristã era determinada por aquilo que se desejava que ela fosse e fizesse (FERNANDES, 1995, p. 10).

Mas Vives, assim como muitos outros humanistas, não teria deixado de reafirmar a inferioridade feminina (FERNANDES, 1995, p. 109). Na verdade, apontava o acesso às letras como solução a muitos dos vícios femininos (SONNET, 1994, p. 142). E, mesmo que alguns tenham visto um certo feminismo em humanistas, como Rui Gonçalves, nas suas *Prerrogativas...*, Fernandes (2000, p. 417-418) salienta o cuidado e atenção que devemos ter ao ver novidades em obras desses autores quando, na verdade, fizeram tão somente atender aos interesses daqueles que os patrocinaram, justamente pelo forte peso do contexto cultural em que estavam inseridos, como é o caso da obra supracitada. Esse tipo de literatura indica como, de certa forma, se reforçava determinados modelos de comportamento femininos que se queria implementar.

Também é válido afirmar quanto a essa questão os resultados obtidos por Maria Antónia Lopes (2017, p. 33) que, mesmo alargando o recorte de estudo (XVI-XIX), notou que tanto na obra de Gonçalves, como na de João de Barros, *Espelho de Casados*, e outras de séculos posteriores – que introduziram uma visão relativamente mais positiva da mulher – continuaram afirmando a submissão feminina das esposas, imposta tanto pela natureza quanto por Deus.

O que vale também para a obra de Francisco de Monzón que, segundo Lopes e Saraiva, (1979, p. 488) ainda preconizava a dependência da mulher ao homem, sobretudo a casada, sendo mesmo uma realidade comum na sociedade portuguesa.

Mas a mulher passa da tutela dos pais para a tutela ainda mais curta e suspicaz do marido, que pode ser bastante mais velho, para a educar como segundo pai; deve viver em reclusão completa, inclusivamente com a capela em casa, se possível, sem confidentes, sem criadagem da sua confiança pessoal, vigiada estreitamente nas suas relações e despesas, sem cultura literária ou artística, embora D. Francisco a não julgue muito menos dotada de espírito que o homem (ou até por isso mesmo).

É claro que não podemos negar que Monzón não teve uma visão totalmente pessimista da mulher ou mais especificamente das princesas e damas de corte – para quem dirigiu sua obra –, mesmo sendo ele catedrático em Teologia (FERNANDES, 1993, p. 114). Afinal, essa obra foi apresentada enquanto um “espelho”, um modelo ideal de comportamento, que buscou articular o modelo mais vasto da ‘mulher cristã’ com o da princesa e dama de corte que, segundo sua ótica, não precisava abandonar suas funções sociais para tornar-se uma mulher cristã (FERNANDES, 1993, p. 114).

É evidente que as virtudes femininas não deixaram de ser frisadas mas, de certa maneira, se dava maior apreço às mais tradicionais, que aliadas à “discrição”, típica da mulher letrada e sábia da realeza e meios cortesãos, serviam como mecanismo de restrição dos espaços femininos e, em certa medida, de “interiorização de sua inferioridade” (LOPES, 2017, p. 35). Nesse sentido, Lopes (2017, p. 35) nos fala que, em Portugal dos séculos XV e XVI, a mulher sábia era aquela que sabia discernir no pensar, dizer e estar, comportando-se com prudência, obediência, modéstia, paciência e, sobretudo, devoção tanto a Deus quanto ao marido. Virtudes essas comumente associadas à Virgem Maria que, ao lado de outras, modelavam a mulher ideal como ressalta Lopes (1989, p. 21).

Gravidade, sisudez, modéstia e recato são vocábulos muito utilizados quando se louvam as mulheres. E de todos estes atributos o que confere maior estima social é a virgindade. ‘La castidade es el fundamento de las demás virtudes’. Todas as outras virtudes eram subsidiárias dessa (grifos da autora).

‘La castidade es el fundamento de las demás virtudes’. Nessa expressão fica claro que nesse arsenal de virtudes a castidade era considerada, sem dúvida, a mais importante, sendo para Vives superior às demais. Suas damas de companhia eram a honestidade, vergonha e piedade, num programa alinhado, declaradamente, às novas regras de conduta exigidas na sociedade de corte por humanistas como Erasmo (FERNANDES, 1995, p. 111).

A propósito, em Portugal assiste-se no final do século XV e princípios do XVI, no ambiente de corte, a tradução e circulação do *Livro das três virtudes*, de Cristina de Pisano, que embora contendo conselhos às mulheres de todos os grupos sociais, tinha por objetivo instruir aquelas que, particularmente, eram mais aptas a se imitar, as princesas e grandes senhoras, orientando como essas “boas esposas” poderiam articular vida doméstica e conjugal com outras de suas funções sociais (FERNANDES, 1995, p. 108). Aliás, segundo Lopes e Saraiva (1979, p. 489), duas teriam sido as versões dessa obra em Portugal, sendo a segunda impressa em 1518.

A circulação e receptividade dessa obra em Portugal, e de muitas outras de tipo didático e moralizante no contexto da Península Ibérica como um todo, indica o quanto esta literatura objetivava transmitir modelos ideais de comportamento às mulheres, tomando o exemplo das princesas e grandes senhoras, para as quais era destinada.

Por tudo isso que foi dito, são bastante significativos os argumentos de Martine Sonnet (1994, p. 178) em relação aos objetivos e fins da educação das raparigas.

O destino feminino, sujeito a uma função reprodutora vital para uma população que não domina a sobrevivência de seus filhos, condiciona o empenhamento na educação das raparigas. Elas têm de ser mães, custe o que custar, e uma vez que serão mães há que se inculcar-lhes – para que os transmitam – os valores religiosos e morais em que se assenta o corpo social. As raparigas aprendem finalmente a ler porque a leitura fixa os ensinamentos da religião, mas a sociedade não tem realmente necessidade de que elas saibam mais.

Fica claro que se muitos moralistas passaram a defender a educação feminina – o que continuou sendo bastante discutido –, limitando a sua finalidade, foi porque se deram conta que apenas apontar os vícios das mulheres não as levaria a adotar os comportamentos esperados e, não de outra maneira, para lhes proporcionar conhecer novos ares e espaços. Assim, a educação das raparigas servia, em grande medida, para reforçar modelos de conduta comportamentais e, sobretudo, para que também as esposas pudessem contribuir na permanência da ordem social. Por isso, coube cada vez mais às mães a transmissão dos valores considerados ideais. E, por isso, as filhas e sua educação tornaram-se as principais preocupações das mães e os tratados não deixaram de reforçar isso.

2.1.2 A educação feminina e o papel educativo da mãe

Com as preocupações em voga em torno da educação de rapazes e raparigas, defendia-se que deveria começar desde a mais tenra idade (LA RONCIÈRE, 1990, p. 281). Na verdade, segundo Maria Rodrigues Oliveira (2016, p. 266), já desde a Idade Média, sobretudo em seus finais, que esse conselho era dado pelos pedagogos num programa pedagógico que associava educação e memória para inculcação dos valores necessários ao cristão. “Ao aprender muito cedo a virtude e a disciplina, as crianças sempre delas guardariam a lembrança. Pelo contrário, se fossem mais crescidas depressa se esqueceriam delas, voltando ao que já antes se havia habituado” (OLIVEIRA, 2016, p. 266).

Nesse caso, os humanistas só aperfeiçoaram os cuidados e ensinamentos requeridos para a educação da criança, orientando que se as instruisse no mundo das letras – no caso das mais abastadas – desde os tempos da ama, o que se fosse postergado até os sete anos, como parecia ser comum, indicaria apenas preguiça dos “educadores naturais” (LA RONCIÈRE, 1990, p. 281), além de contribuir “[...] para alimentar nas crianças a indisciplina e preguiça intelectuais” (OLIVEIRA, 2016, p. 267).

Por isso, desde finais da Idade Média já se recomendava que as mães educassem os filhos a ler, o que valia, especificamente, àquelas inseridas nos estratos sociais mais elevados (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 311). Sendo que era mais comum que uma mãe letrada tivesse filhos letrados (HUFTON, 1994, p. 61).

Olwen Hufton (1994, p. 60-61) explica que, a partir do Renascimento, a função educativa da mãe, de forma geral, era ensinar os filhos a lidar com as dificuldades que enfrentariam na sociedade em que viviam, mas para isso cada uma acionava as armas que dispunha. A mãe aristocrática tinha o privilégio de ter ao seu serviço aias, amas, criadas e governantas.

Após os sete anos se aconselhava que as crianças fossem entregues a um preceptor privado ou fossem mandadas às escolas, sendo mesmo preferível o primeiro (OLIVEIRA, 2016, p. 267). Mas, de qualquer forma, La Roncière (1990, p. 281) salienta que entre as famílias mais abastadas, mas não menos nas mais modestas, a formação da criança ocorria inteiramente e, às vezes, exclusivamente, no espaço doméstico, ou seja, dentro de casa. Afinal, segundo este autor, era esse o espaço privilegiado e primeiro da “formação do corpo e da inteligência”, bem como da sensibilidade (LA RONCIÈRE, 1990, p. 281).

Mas este autor salienta que, pelo menos para os rapazes, os fins da formação doméstica não se limitavam à casa, já que logo ocupariam cargos fora desse espaço (LA RONCIÈRE, 1990, p. 282). O mesmo não podemos dizer da educação da rapariga. Martine Sonnet (1994, p. 152) reitera que, para as raparigas, esse espaço tão “feminino” passou a se configurar como próprio a uma educação fundamentalmente doméstica e, muito embora ali muitas nobres aprendessem com seus mestres a terem domínio das letras, sua educação cumpria cada vez mais objetivos que se limitavam as atribuições que deveriam desenvolver frente às obrigações familiares e o governo da casa.

Tudo isso acabou delegando uma responsabilidade ainda maior das mães na educação de suas filhas e filhos, de forma geral, ainda se levarmos em consideração aquilo que Elvira Mea (1994, p. 65-66) notou a respeito da situação das mulheres, sobretudo casadas, no contexto da Expansão portuguesa. Com a ausência de muitos pais e maridos, em razão das viagens marítimas, muitas esposas e mães tiveram que se tornar a “cabeça-de-casal”. E, nesse sentido, vendo-se numa família monoparental tinham que não apenas buscar a sobrevivência do agregado familiar como ainda cuidar de questões educativas e afetivas.

Em relação a educação doméstica dada às raparigas, Martine Sonnet (1994, p. 153) destaca que, a partir do século XVI, o destino da maior parte das raparigas era aprender em casa, com auxílio da mãe, sobre o papel que deveriam assumir enquanto boas esposas e mães, se familiarizando desde cedo com a cozinha “[...] os cuidados com as crianças mais novas, a manutenção da roupa da casa e de vestir; o manejo do fio, das agulhas, da lã dos tecidos”.

Segundo La Roncière (1990, p. 285), era por isso mesmo que as famílias não demonstravam grande ambição na educação de suas filhas, porque salvo as de estratos sociais mais elevados que conseguiam ter acesso às letras – lembremo-nos que limitado –, para a grande maioria, “[...] a formação feminina (era) orientada antes de tudo pelas perspectivas do casamento, dos filhos, das responsabilidades e dos valores privados”.

Ora, como bem frisou Fernandes (1995, p. 189), a partir dos sete anos ficou mais nítido na literatura didática humanista a distinção por sexo das competências femininas e masculinas. Se para os rapazes a educação era direcionada às funções que desempenhariam social e politicamente quando futuros príncipes ou senhores, cuja figura paterna logo assumia o papel principal na formação literária e intelectual do filho, para as meninas eram bem nítidas as diferenças, marcada pela própria uniformidade das funções que iriam desempenhar, porque tomadas enquanto naturais ao seu sexo. Assim, crescem os avisos e apelos dirigidos aos pais, mas, sobretudo às mães, nessa tarefa difícil que era, segundo as concepções correntes, educar uma menina (FERNANDES, 1995, p. 193).

Eis a grande diferença na educação das raparigas e o “novo” papel desempenhado pela mãe. Se existia um ponto em que ocorria a distinção entre educação de rapazes e raparigas esse era no papel dispensado à mãe. Afinal, o papel educativo da mãe se tornou ainda mais inegável quando se tratava da educação das filhas, porque dos rapazes só se realçava o seu papel na primeira infância, depois o pai ocupava todo o espaço enquanto primeiro responsável. Mas no caso da filha era diferente. Todos os moralistas do século XVI compartilhavam da concepção de que muito mais do que o pai, era a mãe que deveria inculcar nas filhas todas as virtudes necessárias ao bom desempenho enquanto futuras esposas e mães (FERNANDES, 1995, p. 196).

As mães deviam submeter às filhas a mesma custódia que elas recebiam do marido: “preservar o corpo feminino de qualquer contacto que ataque o valor fundamental: a castidade”. Assim o ciclo se fechava. Quando se tratava de conteúdos propriamente educativos era o pai que entrava em cena. E, assim, com base nas concepções misóginas aristotélicas, a mulher foi sendo retirada daquilo que deveria ser sua função natural: educar (VECCHIO, 1993, p. 167).

No entanto, no século XV, a literatura pedagógica e moral tornou-se bem mais heterogênea do que outrora tinha sido. Mesmo entre os humanistas, nem todos concordavam que a função educativa da mãe deveria ser limitada apenas aos primeiros anos de vida da criança e, necessariamente, à amamentação. Havia quem manifestasse o espírito religioso, alargando o espaço feminino na educação de sua prole, mas cada vez mais preocupado com a formação moral das raparigas. É o que indica o número de tratados que tinham as esposas como principais interlocutoras, e que se avolumaram com a chegada dos Quinhentos. “Nas filhas, as mães apontarão, sobretudo, para o desenvolvimento do pudor, dote indispensável em vista do destino matrimonial das meninas” (VECCHIO, 1993, p. 179). Outras virtudes, também projetadas para agradar o futuro marido, foram tomadas como necessárias de serem ensinadas às filhas, entre as quais Silvana Vecchio (1993, p. 181) cita: mansidão, prudência, talento, constância, sobriedade, modéstia, zelo etc.

Nesse sentido, considerando-se que, no geral, a rapariga era educada para casar, então a primeira tarefa que se colocava era proteger a sua honra, o que no âmbito da aristocracia significava também a honra da família e os interesses que estavam em jogo (L'HERMITE-LECLERCQ, 1993, p. 284). A educação das raparigas para fins de casamento foi incansavelmente repetida pela literatura didática e moral. E, como notou Elizabeth Abrantes (2015, p. 234), o casamento se tornou um mecanismo de consolidação das funções femininas como atreladas ao cuidado da casa e da família. O casamento tornou-se, cada vez mais, a grande

expectativa das mulheres que para ele deviam desde cedo se preparar, aprendendo as virtudes necessárias como difundia o discurso normativo corrente à época (FERNANDES, 1995).

Tudo isso implica dizer que, no projeto educativo direcionado às mulheres, os objetivos eram o controle e a submissão feminina a partir da determinação de valores e normas de comportamentos (ABRANTES, 2015, p. 236). O certo é que para as donzelas de posição social mais elevada a vigilância e o controle de seu comportamento até o casamento eram muito maiores, sendo mesmo o que os moralistas e pedagogos religiosos mais enfatizavam (LA RONCIÈRE, 1990, p. 288). Contudo, isso significava muito menos um cuidado afetivo do que uma garantia dos interesses econômicos inerentes às estratégias matrimoniais.

Veremos a seguir como Gil Vicente se posicionou em matéria de educação feminina e qual o papel que conferiu às mães nessa esfera.

2. 2 A casa no teatro vicentino: o cenário por excelência da educação das raparigas e o papel das mães

Na linha do que afirmaram Maria R. Oliveira e António de Oliveira (2016, p. 303-305), para os quais no Portugal medieval os espaços de atuação da mulher eram limitados à esfera da domesticidade, vemos Gil Vicente se envolvendo, ainda que de forma menos acentuada, na discussão sobre os espaços de atuação feminina, ao defender sempre que pôde a casa como único espaço de educação da rapariga.

Na verdade, segundo os autores supracitados, a casa já era considerada o principal “mundo da mulher” da aristocracia, assim como era o convento. Este tipo de concepção se fazia presente em narrativas como a *Vida de Santa Senhorinha* e o já mencionado *Livro das Três Virtudes*, que após tradução em meados do século XV passou a circular na corte portuguesa. O comentário do clérigo português Durando Pais ao tratado *A Economia*, atribuído a Aristóteles, – retomado como vimos por muitos religiosos e humanistas no século XVI, – já desde o século XIII apontava para a divisão de competências masculinas e femininas, definindo a quem cabia as ‘coisas de fora’ e as de casa.

E entre os moralistas, praticamente todos, seguindo a perspectiva de Vives, concordavam com a preeminência da casa como espaço para a educação dos filhos e, mais enfaticamente das filhas, como viria a ser mais reforçada em toda Idade Moderna, realçando ainda mais a dicotomia interior/ exterior. É o que Nicole Castan (1991, p. 417) salienta quando diz que se torna paradoxal falar em ‘vida privada no feminino’ justamente porque a mulher se

via confinada ao lar, sendo excluída do público. Pois afirmava-se de todas as formas que sua ocupação era prioritariamente doméstica; “[...] o cenário: a casa; sua vocação: encarnar a imagem da esposa e mãe, arraigada pela Igreja e pela sociedade civil”. É por isso que, para as meninas, tão mais importante que as letras era o inculcar-lhes o conhecimento das tarefas domésticas com que iriam lidar mais naturalmente no decorrer da vida e a depender de seu estatuto. Na verdade, como já vimos, para os defensores da educação feminina o acesso às letras tinha essa função.

Em um de seus trabalhos sobre as moradias urbanas e rurais, de finais da Idade Média, Sílvio Conde (v. 54-55) identificou que foi dentro de casa, composta por uma loja e sobrado, que Gil Vicente colocou em cena no *Auto da Lusitânia* a jovem Lediça e sua família de origem judaica. Atentou-se para o fato de que o teatrólogo, ao representar uma moradia urbana muito comum em Portugal a essa época, tratou não apenas de dar a conhecer a configuração desse espaço e o modo de se viver dentro dele, mas ainda como se fazia presente uma clara distinção por gênero nos “[...] usos não habitacionais do espaço doméstico”.

A argumentação do autor é válida. Tratava-se de uma família de alfaiates. Realizada sobretudo no espaço doméstico, o trabalho com a tecelagem só aumentava as tarefas femininas, ainda que não fosse uma atividade especificamente deste sexo uma vez que, segundo Françoise Piponnier (1993, p. 446), pelo menos nas cidades do século XV “[...] o ofício de alfaiate ou costureiro passou para mãos masculinas”. Todavia, isso não restringia as mulheres deste ofício, muito pelo contrário, deveriam articular este trabalho aos muitos outros.

Mas cada um tinha sua função muito bem delimitada nos diferentes espaços da casa. O pai que passava a maior parte do tempo na rua passeando, “com oitros judeus andando” (v. 7), tinha a tarefa de terminar as encomendas atrasadas, já que “a costura está folgando: /dois anos por acabar /o capuz de dom Fernando” (v. 8-10). Por isso, desde cedo colocou o pequeno Saulinho para lhe ajudar com o trabalho de tecelagem, cada um com seu didal se punha a coser. A mãe também ajudava, mas com o fiar. Mas enquanto o patriarca e o menino estavam sentados no banco da loja, a mãe sentada na “banca” (v. 266) à janela do sobrado – um espaço logicamente mais fechado e doméstico – tomava a “roca” (v. 266) e o “fuso” (v. 267).

Lediça, que não fiava por “nam ter roca” (v. 105), – já que “despois que nacida/ nunca [sua] mãe [lhe] deu” (v. 106-107) –, tinha, porém, muitas outras tarefas a desempenhar. No espaço mais aberto da loja a repariga ficava apenas para varrê-la, mas quando voltava para o sobrado outras lides domésticas lhes eram impostas pelo pai. Na verdade, era a figura paterna que ordenava o que cada um tinha que fazer.

PAI

Assentai-vos a fiar
 Saulinho e eu a coser
 Lediça guise o jantar
 como acabar de varrer
 e a loiça de lavar (v. 270-274).

Se em *Lusitânia* era a figura paterna que ordenava as funções, em *Quem tem farelos?* e *Inês Pereira* era a mãe que lhe impunha as tarefas do lar. Nos dois casos, tratava-se de uma família que morava numa vila, e desempenhava ofícios mecânicos (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 207). Seria uma típica família da pequena burguesia. Nesse espaço era comum que todos na família desempenhassem algum ofício, geralmente ligados ao trabalho com a tecelagem, no qual instrumentos como o tear e a roca eram familiares. E, segundo Hufton (1994, p. 62), se esperava, sobretudo da moça nessa condição, que tivesse habilidades com a costura, não muito refinadas, exigindo bem mais que soubessem remendar, costurar e embainhar as roupas. E, em tudo isso, era a mãe a responsável por ensinar tais tarefas, pois nos estratos menos elevados a ligação da filha com a mãe era bem maior (HUFTON, 1994, p. 63). As mães de Isabel e Inês estavam o tempo todo as familiarizando com este ambiente.

VELHA

Aprende logo a tecer
 Entam bolir c'o fiado (v. 523-524).

Em *Inês Pereira* já desde o início da peça o autor frisou o cenário. “Entra logo Inês Pereira e finge estar lavrando só em casa”. A mãe de Inês foi à missa, mas não a levou. Antes lhe deu a tarefa de lavar. Tinha a casa para varrer e o travesseiro para costurar.

MÃE

Logo eu adivinhei
 Lá na missa onde eu estava
 Como a minha Inês lavrava
 A tarefa que lhe dei.
 Acaba esse travesseiro (v. 39-43).

Também a casa era o refúgio em que se buscava salvaguardar a honra feminina. Como salientou La Roncière (1990, 288), após os doze anos era comum os moralistas defenderem a

casa como refúgio das raparigas, ao mesmo tempo em que se proibia os passeios. Era o momento em que a vigilância devia ser ainda mais severa, também como uma forma de evitar a tagarelice feminina e proibir seus sonhos de conhecer o espaço fora do lar. Desse modo, considerava-se que “só um trabalho doméstico assíduo e silencioso vencerá os sonhos ridículos alimentados por essas desmioladas”. No *Viúvo*, quando saiu à aldeia, o pai de Melícia e Paula exigiu que ficassem trancadas dentro de casa, com “as puertas bem cerradas” (v. 715) e, mais que isso, que exercessem alguma atividade para fugirem ao ócio. Mais tarde, aprofundaremos esta discussão.

Na *Comédia de Rubena*, “Cismeninha” apenas nos primeiros anos de vida foi colocada ao ar livre com os “pastorinhos” Pedrinho, Afonsinho e Joaninho. Quando Cismena era já moça, em idade casadoura, não apenas estes desapareceram de cena como ela foi inserida no lar, onde desempenhava juntamente com suas criadas o trabalho mais refinado com as agulhas, pela sua condição mais elevada, utilizando-se da “seda” e do “didal” (v. 986).

Nessa perspectiva, a cena das raparigas no espaço da casa foi quase sempre a mesma, existindo apenas a diferença do tipo de atividade pela condição social em que estavam inseridas. Era um espaço de diversas atividades laborais, mas que tinha um duplo significado. Nesse caso, situar a rapariga, principalmente em idade casadoura, dentro de casa era uma forma não apenas de familiarizá-la com o espaço doméstico e com o papel de bem governá-lo quando casasse, mas também de proteger a sua honra, considerando-se o espaço fora de casa como particularmente perigoso e também o perigo que elas representavam fora dele.

Contudo, quanto mais se negava o espaço público mais se alimentava o sonho e o desejo de conhecê-lo, tal qual a sonhadora Inês, mas não menos Isabel. Isto quer dizer que, embora inseridas no espaço doméstico, nem todas o tinham como “naturalmente” seu. Na verdade, nem todas se importavam com a separação por gênero dos espaços em que poderiam circular. Nesse caso estar nesse espaço, submetidas às tarefas cotidianas de varrer, coser, tecer, fiar, costurar, não era implicativo de satisfação. Esta foi uma outra face que o teatrólogo apresentou da educação realizada em casa: a negação dela, o que só mais tarde discutiremos.

2.2.1 A educação feminina: o peso do livre-arbítrio

Vemos claramente muitos dos conselhos medievais, destinados à educação das raparigas desde finais da Idade Média, serem ainda mais reforçados no século XVI por Gil Vicente. Contudo, com o prestígio obtido na corte de D. Manuel, D. João III e Dona Leonor, sua grande

protetora, o poeta se sentiu na liberdade, dentro do lhe era possível, sendo súdito fiel aos reis e rainhas que lhes patrocinavam, de defender a corresponsabilidade de mães e filhas nos comportamentos por estas assumidos dando contornos ainda mais significativos na questão da educação feminina em sua época.

Alinhado ao que era discutido à época, Gil Vicente não deixou de considerar o casamento como o propósito de toda a educação feminina, pois em suas peças quase sempre a representação das raparigas se desenrolava em torno do casamento e ao modo como se comportavam até unirem-se em uma só carne. Para este “destino natural” foi preparada Cismena que casou aos “dezasseis” (v. 842). Também para o casamento foram destinados todos os casais de *Serra da Estrela*. Preocupado com a honra das filhas, o pai de Melícia e Paula tratou logo de arranjá-las marido:

VIÚVO

Mas antes mucho contento
del casal
porque dexo concertado
para Paula un casamiento
muy real.
Y aun Melicia esta somana
Le espero de dar marido
De hazana (v. 810-815).

A preocupação com a honra da filha fez também a mãe de Lediça procurar o quanto antes casá-la, já prevendo o seu destino enquanto esposa.

MÃE

Casarás e lograr-t’-ás
à sombra do teu amor
entances te pejarás
pejar-t’-ás e parirás
um pampaninho de flor (v. 111-117).

Mas foi Lusitânia do auto homônimo que traduzia bem o que significava o casar e não casar para Gil Vicente.

LUSITÂNIA

Casar é forte caso
E nam casar gram perigo (v. 668-669).

Logo, se percebe que o poeta de corte considerava perigoso a uma jovem decidir por não casar reproduzindo, até certo sentido, certos estereótipos negativos sobre a jovem rapariga solteira. Mas a atenção conferida ao casamento se dava por considerá-lo como algo que estava na ordem das coisas. O que nos faz pensar o quanto a problemática do casar ou não casar estava sendo discutida à época o que, aliás, só mais tarde João de Barros veio a se referir em seu *Espelho de Casados* (1540).

Aliada à problemática do casamento, havia ainda a questão da importância atribuída à figura materna nas peças de Gil Vicente, nos permitindo perceber até que ponto elas eram unicamente responsáveis pela moralidade feminina. Na verdade, percebemos o quanto as filhas acabavam sendo também responsáveis pelas decisões que tomavam, às vezes independentemente da educação que receberam.

Já desde a *Comédia de Rubena* Gil Vicente permitia refletir sobre esta questão. A própria Rubena, arrependida por ter se envolvido com um clérigo, reconhecia que era totalmente responsável pelas decisões que tomou, mesmo tendo recebido toda educação e amparo de seu pai desde “nina”: muito apreciada, pelo seu pai amada, “siempre de todos querida/ [...] vestida arrayada/ [...] adorada y servida”, honrada e “muy isienta” (v. 84-85; 90-95).

Também Cismena, sempre na condição de “estrangeira” (v. 869), reclamava tanto a falta da “mãe verdadeira” que não a criou quanto da sua “mãe derradeira” (v. 872). Para ela, a ausência da “mãe primeira”, desde os primeiros anos de vida, era o mesmo que estar condenada a viver “sem ventura” (v. 864). Essa concepção atestava não só a importância da presença da figura materna no período da infância, como nos falou Hufton (1994, p. 58), mas também em todo o processo de desenvolvimento da criança, sobretudo da rapariga, para fins de modulação comportamental, uma vez que era comum no discurso religioso e moral de finais da Idade Média considerar a rapariga na idade infantil “indisciplinada e moralmente débil” (OLIVEIRA, 2016, p. 267).

E era justamente por isso que a figura da mãe se fazia importante naquele contexto, uma vez que ao conviver com sua progenitora a rapariguinha aprenderia com ela tudo relativo à vida doméstica e assim acreditava-se que se ambientaria com esse espaço, no qual futuramente

desempenharia a função de esposa e mãe. Para isso, eram fundamentais brinquedos como bonecas ou miniaturas de louças, tanto de cozinha como de mesa (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2016, p. 311). Ana Oliveira e António Oliveira (2016, p. 311) explicam os significados simbólicos desses objetos na educação da rapariga em idade infantil.

Nas louças, as meninas imitam os gestos culinários das mães, ao mesmo tempo que recebem exemplos e hipotéticos conselhos. Com as bonecas ensaiam, à luz dos modelos maternos familiarmente observados e comentados, os modos, atitudes e cuidados a ter com os seus futuros filhos.

O teatrólogo revelava assim uma postura crítica em relação à ausência da mãe na educação das filhas, indicando os riscos que isso poderia causar. Ao mesmo tempo, indicava o quanto a mãe influenciava o comportamento das raparigas, uma vez que por ter sido “perfilhada” por “ua senhora honrada” (v. 836) e “discreta” (v. 837) Cismena teve uma educação virtuosa e considerada adequada.

Já desde o *Viúvo* (1514) identificamos Gil Vicente deixando explícito tal pensamento. Sendo exemplo para as filhas, a “muito nobre dona” (99v.), mãe de Melícia e Paula, depois de seu falecimento foi lembrada pelo mercador viúvo como “mujer más prudente/ en las prudentes” (v. 50-51) e com todos os atributos da boa esposa e mãe: “beldade”, “perfección”, “gentileza”, “medida flaqueza”, “humilde condición”, “calada”, “sofrida”, “toda plantada y enxerida em discrición” e “paciente” (v. 21-30; 47).

La Roncière (1990, p. 84) salienta que era comum, sobretudo no pensamento pedagógico e moralista de alguns humanistas, tais quais Francesco Barbaro e Maffeo Veggio, reforçar a responsabilidade da mãe na transmissão de todas as virtudes domésticas necessárias à rapariga. “Sendo a mãe de família, aos seus olhos, a verdadeira depositária dos valores privados, é desejável que se consagre inteiramente à sua defesa e à sua transmissão”.

Desta feita, o teatrólogo apresentava virtudes essenciais às mães para a modulação do comportamento das filhas, entre elas a castidade, o silêncio e honestidade.

ANJO

Enemiga de celosas
de las castas companera
contraria as las maleciosas
callada con prefiosas
para virtud la primera
Muy honesta y placentera
de manera

que nunca se desmedia
 soblimada em cortesia
 verdadeira (v. 51-60).

Era comum à época, particularmente entre os moralistas, a concepção de que “uma filha era o que a mãe fazia dela” e sendo a moralidade feminina uma herança materna (HUFTON, 1994, p. 63) apenas se podia esperar pelo que dizia um ditado medieval: ‘Dai-me mãe acautelada e eu vos darei filha segura’, que não deixava de ser referido naqueles novos tempos para lembrar as mães daquela que era a sua principal responsabilidade: a fiscalização da sexualidade feminina (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 312). Nesse caso, acreditava-se que a baixa ou elevada moralidade materna definiria o futuro da filha, fazendo crer que “uma mulher virtuosa, definida como alguém que imprimia à filha as virtudes da castidade, da limpeza e da sobriedade, ficaria consideravelmente mais bem colocada nesta escala de valores” (HUFTON, 1994, p. 64).

Contudo, em Gil Vicente percebemos uma concepção um tanto divergente. As filhas eram frutos das decisões que elas tomaram. O que não quer dizer que a educação materna, e em alguns casos paterna, não fosse importante. Na verdade, somos levados a defender que, muito mais que a crença no pecado da mãe enquanto hereditário, o teatrólogo acabou reforçando, em grande parte das peças em que nos detemos, que além do livre-arbítrio a convivência familiar, sobretudo maternal e o meio social na qual as filhas estavam inseridas, eram também determinantes em seu comportamento, levando o público a entender tanto o porquê do desaparecimento de Rubena da segunda cena em diante, quanto a ênfase nas virtudes da falecida mãe de Melícia e Paula, representadas enquanto modelos de moças ideais, - o que acontece na *Comédia de Rubena*, como veremos.

De fato, as personagens femininas dotadas de virtude pelo teatrólogo tiveram seus comportamentos modelados pelas suas mães virtuosas. Temos dois casos bem parecidos. Cismena, Melícia e Paula foram deixadas órfãs quando jovens, em idade casadoira. Mas Gil Vicente lembrava ao expor as virtudes das mães, mesmo após falecidas, que elas tiveram um importante papel na educação moral de suas filhas. Contudo, o comportamento delas foi determinado pelas escolhas que elas fizeram. Em meio a esse argumento, temos um caso curioso e interessante que nos ajuda a entender o quanto a mãe, não necessariamente, determinava o comportamento que a filha assumiria durante a sua vida. Estamos falando da representação de Lusitânia do Auto homônimo.

Esta jovem, “filha do Sol” (v. 529), foi representada pelo poeta de corte com muitas das virtudes que encontramos em outras personagens. Mas o autor deu a entender que não foi sua

mãe a responsável por nenhuma delas, pelo menos não diretamente. Na verdade, convicta de seus fundamentos (v. 528), Lusitânia não herdou os vícios da mãe Lisibea, “destemperada e ociosa sem razão” (v. 467-468). Pelo contrário, lembrava-lhe do quão prejudicial era o amor em excesso o que, aliás, a própria literatura pastoral desde muito já condenava (VECCHIO, 1993, p. 166).

LUSITÂNIA

Mas nam se pode negar
que o ciúme é mal infindo
porque o muito ciar
às vezes faz acordar
o amor que jaz dormindo (v. 486-490).

Mas, ao mesmo tempo, ficamos a nos perguntar com quem Lusitânia aprendeu a ser virtuosa. E encontramos a resposta nas próprias falas da mãe. Lisibea trazia os tradicionais conselhos respeitantes à modéstia no olhar, no rir e no falar, que ajudaria a filha a livrar-se dos galanteios que naquela fase seria prejudicial a sua castidade, por isso repreende Lusitânia.

LISIBEA

Canseira da minha vida
Põe esses olhos no chão
Vela-te de ser perdida
E nam olhes tam garrida
Quantos vem e quantos vão
[...]
Oh como é de pouco aviso
dares sempre à cabecinha
e tam prestes tens o riso
que quem te vir improviso
logo dirá que és doudinha (v. 461-465; 476-480).

Contudo, era o ciúme que estava na base de tudo isso e, de certa maneira, a mãe queria impedir que a filha viesse a cumprir aquelas que eram as suas “funções naturais”. Por isso, ao invés de confiar na educação que deu à filha a repreendia de todas as formas, o que Lusitânia considerava um exagero desnecessário, pois “a muita repreensão/ busca mui poucos amigos/ e esta é a conrusão” (v. 512-514).

A repreensão às raparigas em idade casadoira parecia ser um dado próprio daquela época em que, de todos os lados, e em grande parte dos textos que falavam às mulheres, tentava-se controlar o ir e vir delas. Certamente, Gil Vicente se mostrou contrário à excessiva repreensão feminina por parte das mães, não considerando ser esse o melhor caminho para fazer de suas filhas futuras esposas sábias e prudentes. Na verdade, ao representar Lusitânia como uma jovem segura de si e ciente de tudo que era natural ao seu sexo, parecia indicar que a idade casadoira era um momento decisivo na vida da jovem, no qual ela devia ser capaz de, diante da educação que recebeu, definir sozinha o seu futuro. E, para isso, precisava ter em seu corpo e alma a posse de todas as virtudes necessárias ao casamento bem acertado.

Nessa perspectiva, veremos mais adiante que a mãe não definia o que a filha iria se tornar. Ela tinha o seu papel. Mas pesava e muito o que a filha iria fazer com a educação que recebeu. Assim, no programa pedagógico apresentado por Gil Vicente um fator era essencial: não só a mãe devia exercer o seu papel na educação doméstica das filhas, ensinando-lhes as virtuosas práticas cristãs e laborais, como estas deviam obedecê-la. Esse não era necessariamente um jogo de causa e efeito.

Veremos, particularmente, como as filhas Isabel, de *Quem tem farelos?*, Inês Pereira, da farsa que leva seu nome, e Lediça, de *Lusitânia*, mostravam aversão ao ensino que receberam de suas mães e optaram por não escutar, não praticar os conselhos recebidos. Elas transgrediram e nos mostraram uma outra face da educação feminina, não propriamente do vício, mas das táticas de resistência que à época acionavam para fugir as imposições. Gil Vicente defendia certo modelo educativo, mas o que se afigurava como propriamente mais típico do cotidiano português dos Quinhentos eram os contramodelos, mais reais e mais palpáveis do que as representações da Virgem. Era, por isso, que a sua crítica satírica foi bem mais pesada a estas moças.

Nesse sentido, nas peças vicentinas a figura do pai não era muito comum em matéria de educação das filhas, dando-se maior espaço à mãe em termos de vigilância, como veremos adiante. Embora em *Lusitânia* tenha aparecido a figura do pai de Lediça não exerceu a mesma influência dada à mãe.

No entanto, isso não diminui o espaço que os tratados didáticos concediam a questão. Na verdade, o debate sobre quem deveria ensinar e o que ensinar se acirram entre fins do século XV e primeiras décadas do XVI. Se, por um lado, Ana Oliveira e António Oliveira (2016, p. 312) enfatizaram que quase todos os tratados didáticos de finais da Idade Média, mesmo em

relação às raparigas, consideravam que quando jovens²⁰ era o pai que deveria assumir a supervisão, contenção de afeto e condescendência das filhas; por outro, para as primeiras décadas do século XVI, Maria L. Fernandes (1995, p. 193) destaca já em menor número alguns autores fazendo “[...] referências à vigilância que os pais deveriam ter em relação, sobretudo, às atitudes exteriores das filhas”.

O certo é que na ausência da mãe, o pai tornava-se o principal responsável em manter a filha casta, por mais difícil que se considerasse tal tarefa. Como lembrou Olwen Hufton (1994, p. 65), considerava-se particularmente arriscado criar uma criança sozinha, ainda mais se fosse do sexo feminino. O fato de as filhas do viúvo terem tido, da infância à adolescência, a presença da mãe, “flor de las castas” (v. 68), contribui para a sua educação moral.

2.3 Obedientes, discretas e castas: a composição do modelo educativo nas encenações vicentinas

Gil Vicente constrói a imagem da rapariga ideal tomando como base o modelo da Virgem Maria, elegendo princesas e rainhas como principais representantes deste modelo. Contudo, há que se ressaltar que diferente dos *Espelhos de Princesas* próprios dos séculos XV e XVI, que tendiam a enaltecer as figuras da alta nobreza de corte, em Gil Vicente as figuras reais estavam diretamente subordinadas à Virgem Maria; é essa figura celestial o espelho das virtudes femininas (SILVA, 1995, p. 46). Em sua concepção, nenhuma criatura feminina era superior a esta. Na verdade, no teatro vicentino esse modelo estava sempre direcionando a construção do modelo feminino ideal, mesmo que rainhas e princesas estivessem em sua base.

E embora tenha feito referências a infantas e rainhas em alguns prólogos, tendo dedicado às rainhas D. Leonor e D. Catarina de Áustria algumas de suas peças, estas não aparecem enquanto personagens, apenas a Virgem Maria, a partir da qual o teatrólogo constantemente fazia alusões às rainhas terrenas, também repleta de virtudes.

Por isso, se para muitos dos humanistas o modelo construído é mais palpável e visível, materializado no comportamento esperado de princesas, rainhas e damas de corte, no geral, para Gil Vicente esse modelo terreno devia, obrigatoriamente, refletir o modelo celestial e distante

²⁰ Na Idade Média, o período que se iniciava a “adolescência” feminina se dava com o início da puberdade, quando estavam maduras e, por isso, aptas a casar (L’HERMITE-LECLERQ, 1993, p. 325). Isso, geralmente, ocorria entre os 12 anos e 15 anos de idade, sobretudo na nobreza (OPITZ, 1993, p. 365). Nesse caso, a idade do casamento no medievo dependia muito do contexto, sociedade e da posição social em que se encontrava.

que era a Virgem Maria, como vimos. Essas figuras da realeza aproximavam a Virgem de todas as mulheres.

Aliás, segundo Carla Casagrande (1993, p. 113), a própria literatura didática e pastoral medieval já enfatizava a castidade enquanto elo que articulava virgens e rainhas, figuras “inatingíveis” em termo de excelência e superioridade na hierarquia moral e social, respectivamente. Mesmo sendo inacessível a muitas mulheres esse modelo era eleito enquanto universal.

A forte influência do mecenato da Rainha D. Leonor na carreira teatral de Gil Vicente contribuiu, certamente, para exaltação de figuras da nobreza ligadas à Corte portuguesa. Tendo sido a “Rainha Velha” quem mandou imprimir, em 1518, o *Espelho de Cristina*, como ficou conhecido em Portugal o *Livro das Três Virtudes* (TREVISAN, 2016, p. 203), somos levados a acreditar que o poeta de corte foi influenciado por esse tipo de literatura especular para composição das virtudes necessárias não apenas às nobres da realeza, mas às demais moças.

Júlia Maria Alves da Silva (1995, p. 66) já havia notado o quanto em diversas peças o poeta de corte teria privilegiado as virtudes de rainhas e damas de corte, associando-as as das Virgem Maria e vice-versa. No quadro de virtudes, Silva (1995, p. 225) enumera diversas virtudes que desenhavam o comportamento feminino ideal.

Alegre, plazentera, ufana, esclarecida, prehecha, luzida, flor, esmerada, preciosa, casta, estrela, doce, viçosa, nobre, caridosa, bondosa, honesta, devota, santa, discreta, dotada de Esperança, Razão, Fé, defensora da paz, repouso de Portugal, rosa imperial, imagem de Gabriel, cousa do céu, Jardim de Virtudes, cumbre das bens assombradas, hermosa, dulce, graciosa, engrandecida, Gentileza, Virtuosa Fama, Prudente Gravidade e Honesta Sabedoria.

Como se vê, muitas destas virtudes compuseram por muito tempo o modelo ideal preconizado pela Igreja Católica. Somos levados a crer o quanto elas continuavam sendo indispensáveis às moças, independentemente de sua condição social, muito embora se esperasse bem mais das inseridas em estratos sociais mais elevados, já que delas se esperava o exemplo a se imitar.

Por tudo isso, podemos dizer, conforme os argumentos de Silvana Vecchio (1993, p. 173-174), que o “modelo ducentista” continuava a direcionar a imagem que se construiu da mulher em torno da família, não apenas nos Quatrocentos, como salientou a autora, mas ainda e, especialmente, com a chegada dos Quinhentos, como nos deu a saber Gil Vicente.

Na verdade, como outrora destacado, foi nesse contexto, no qual muitas infantas e rainhas passaram a traduzir e mandar publicar obras de cariz religioso e moral, que muitos

autores conseguiram ter o privilégio de ter seu ofício patrocinado, como foi o caso de Gil Vicente. A Rainha Dona Leonor de Lencastre foi a pioneira no mecenato régio e na proteção do seu teatro e também, por isso, a destinatária de inúmeras peças moralizantes desse poeta de corte.

O certo é que devia a futura rainha ser “[...] do mesmo modo que o monarca, um repositório de virtudes a partir das quais constituir-se-iam a ética governativa e um exemplo a ser seguido pelos súditos do reino” (SHIBATA, 2013, p. 98), e das quais se esperava essencialmente um bom desempenho nas suas funções maternas e de bom governo da casa. Mas, antes de tudo, era a educação desde a infância que refletiria o bom ou mal desempenho nesta função.

Ora, Gil Vicente evidenciava como o comportamento da princesa ideal deveria ser modulado já desde os primeiros anos de vida, ou melhor dizendo, desde o tempo da ama de leite. Percebemos essa concepção quando da representação do mais completo modelo educativo que pôs em cena: Cismena da *Comédia de Rubena* (1521). Por isso, foi importante seguir sua trajetória educacional ao longo da peça, rica em detalhes, bem como de outras tão virtuosas donzelas, que aparecem ao longo do texto.

2.3.1 Discreta, prendada e casta: Cismena como modelo educativo ideal

Segundo Paul Teyssier (1982, p. 79), representada em um contexto no qual não estava mais a serviço da “Rainha Velha” D. Leonor, a *Comédia de Rubena* é a primeira peça desse gênero criada por Gil Vicente. É do tipo romanesco, porque inspirado pelas novelas de cavalaria e pelas leituras de Torres Naharro.

Mesmo que as temáticas religiosas deixem de ser mais frequentes a partir do reinado de D. João III, Gil Vicente não deixou de trazer questões ligadas à moral e aos bons costumes nesta peça. O que se evidencia já desde a primeira das “três cenas” – a qual se desenrolou em Castela – que deram vida à peça, na qual Rubena, filha de um abade, comete o mesmo pecado do qual foi fruto ao deixar-se envolver por “un clérigo mozo que era su criado” (v. 5), resultando em uma gravidez e, posteriormente, no nascimento de Cismena. Portanto, esta rapariga nasceu de um relacionamento ilegítimo e condenado pela Igreja. É Cismena a verdadeira protagonista da peça, muito embora a comédia tenha recebido o nome de sua mãe, Rubena.

O poeta dando a entender que se convivesse com a mãe estaria fadada a cometer os mesmos erros que ela e sua avó, a separou da mãe verdadeira. A partir das cenas seguintes, foi

entregue ao cuidado e proteção de diversas mães substitutas, fundamentais para a permanência das virtudes da rapariga até o casamento.

Com isso, vemos Gil Vicente acionar a concepção corrente nos meios rurais e urbanos de Portugal medieval relativa à forte influência exercida pela mãe na educação dos filhos e, principalmente das filhas, e no quanto seria prejudicial que a pequena rapariga seguisse os mesmos rumos da mãe, já que era comum atribuir-lhe “[...] todas as faltas ou má educação das crianças – ‘Erros de filhos são culpa de mães’ ou ‘Carneiro, filha de ovelha, não erra quem o assemelha’ (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 312). Se levarmos em consideração o contexto, outrora referido, no qual a responsabilidade da mãe na educação das filhas foi bastante acentuada, vemos o quanto esses provérbios refletiam o imaginário de que a mãe devia de todas as formas ser exemplo aos filhos, caso contrário sua má conduta refletiria no comportamento deles e, principalmente, delas.

Nos conselhos educativos às raparigas vemos Gil Vicente tratando de questões minuciosas, que são indícios do quanto a educação era uma questão que devia começar desde a mais tenra idade. Logo no início da segunda cena, ocorrida em Creta, a Feiticeira fica a cargo de que seja criada “pera muito alto fado” (v. 547). Para isso se preocupou, inicialmente, com a aleitamento mandando chamar “ua honrada lavradora/ de leite pera a criar”, tendo atenção se o leite da ama era saudável para amamentar a “niña”.

FEITICEIRA

Primeiro eu saberei
 que leite é o vosso amiga
 se tendes já barriga
 que dias há que me eu sei
 E se sois agastadiça
 se comeis toda a vianda
 nam quero andar em demanda
 nem queria ver justiça (v. 604-611).

Nesse caso, identificamos o teatrólogo fazendo referência a algumas orientações que desde o período medieval eram ressaltadas sobre o aleitamento materno por aias ou amas. Os critérios de exigências aumentavam a depender do estatuto social do casal interessado, ou melhor da mãe, a principal responsável pela escolha para a qual pesava os atributos físicos da serviçal.

Segundo Ana Oliveira (2016, p. 270), a própria Cristina de Pisano em seu *Livro das Três Virtudes* já aconselhava a mãe que, no seu importante papel na ‘governança e doutrina de suas filhas’, soubesse cuidadosamente escolher ‘boas e sajes mulheres’ para ocupar a função de aia ou ama. Na ausência da mãe, vemos a Feiticeira se preocupando não apenas com as condições em que se encontrava o leite da ama e o tempo em que amamentava, mas ainda se esta se alimentava adequadamente. A propósito, Maria Leonor da Cruz (1995, p. 80) destacou que é “de notar o testemunho que esta peça fornece a respeito dos cuidados a ter na alimentação da criança antes e depois do nascer dos dentes, assim como no seu bem-estar”.

Aliás, essa era uma preocupação muito comum entre as famílias ricas e, principalmente, as principescas, que “procuravam uma mulher saudável e bem nutrida que tivesse desmamado recentemente o seu próprio filho e que vivesse numa quinta confortável” (HUFTON, 1994, p. 60). Além disso, vemos a Feiticeira atenta a outro requisito não menos importante para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida: as “cantigas” (v. 614). Ana Rodrigues de Oliveira (2016, p. 263) salienta que embora se condenasse a tagarelice da ama, pelos prejuízos que podia causar no desenvolvimento moral da criança, convinha que soubesse “[...] cantar melodias capazes de embalar e confortar os bebês”.

As mulheres da alta nobreza eram certamente muito apreciadas nas representações vicentinas, não por acaso. Era dotada das mais excelentes virtudes, propriamente virginais, e que somente uma donzela, dama ou princesa de corte podiam facilmente obter. Por isso, sempre que trazia à cena uma moça virtuosa a dotava de atributos tipicamente nobres. Por este motivo, foi ignorado em Cismena a sua origem humilde, mesmo sendo para ele a condição social um elemento essencial na definição dos comportamentos de homens e mulheres. Mas a questão é que aqui já estava destinada a ser princesa de Síria e, por isso, precisava ter uma educação à altura.

As princesas de corte tinham, geralmente, seu futuro traçado pela família e, por isso, desde muito cedo se encarregava de garantir que sua honra fosse mantida até o tão vantajoso casamento. A discrição e castidade eram atributos essenciais a estas donzelas, mais a estas do que quaisquer outras, o que indicaram os tratados para elas destinados. Pois sendo a donzela “casta” e “discreta” (v. 686) se livraria da “grã tormenta/ dolorosa” (v. 677-678), pela qual passou Rubena, que após ser “robada” (v. 25) sua “honra y fé” (v. 38) se arrependeu “por ter saído do “camino discreto” (v. 50) e não ter guardado “su perfeccion” (v. 71). Gil Vicente procurou mostrar o quanto era possível manter-se casta até e durante o casamento, num longo monólogo punitivo de 86 versos de puro arrependimento, tristeza e dor, protagonizado por Rubena (v. 25-111).

RUBENA

Oh cuánto benditas son
 muchas doncellas que vi
 que para su próprio varón
 guardaron su perfección
 y no la triste de mí
 Benditas y bien libradas
 desposadas y casadas
 corona de sus parentes (v. 68-75).

Gil Vicente ao falar do modelo consequentemente deixava explícito aquilo que condenava, o que discutiremos mais tarde. As diferenças de comportamento de Rubena e sua filha Cismena eram naquele contexto um bom exemplo disso.

Na cartilha apresentada pelo poeta fica claro que, com a prudência e juízo, era possível que uma rapariga tivesse sucesso no casamento tornando-se boa esposa. Contudo, alertava o crítico teatrólogo que as mulheres precisavam se guardar, pois as punições viriam de todos os lados, principalmente dos vizinhos. Não foi por acaso Rubena por “vergonha” (v. 295) do que fez ter tido um parto “secreto” (p. 47). Então, como exemplo, o autor apresentou um caminho bem inverso a este, o de Cismena: casta e discreta.

Aliás, a discrição e castidade estavam entre as principais virtudes apreciadas nos manuais de educação escritos à época, além do que orientavam as regras do *decorum* e, portanto, servia para modelar os comportamentos dos perfeito e perfeita cortesãos (OLIVEIRA, 2009, p. 68). Na verdade, a discrição era uma virtude propriamente renascentista que imergiu em meio ao debate sobre as possibilidades da educação feminina. Passou tão logo a ser uma virtude de distinção social, associada às grandes e ilustres mulheres (FERNANDES, 1995, p. 139).

Se a castidade na longa tradição cristã medieval servia como atributo moral a toda a mulher em seus diferentes estados, renovando-se a cada século que passava e constituindo-se enquanto a mais suprema virtude (FERNANDES, 1995, p. 111); a discrição surgia como o mais requisitado dos atributos daqueles novos tempos, tanto para homens quanto para mulheres. No caso do sexo feminino, sábias eram as mulheres que usavam dessa virtude para harmonizar as relações no ambiente familiar e conjugal.

À medida que desenhava a figura de Cismena e outras virtuosas donzelas que serão mencionadas daqui em diante, o teatrólogo orientava quais eram os requisitos necessários ao modelo educativo ideal, tratando de questões que só mais tarde foram levantadas por Vives em

relação à formação da mulher cristã e que, desde muito tempo, a literatura religiosa de base ideológica patrística e escolástica já vinha definindo enquanto modelo feminino ideal.

Destinada desde o nascimento a ser “princesa da Síria”, essa donzela foi sendo apresentada, já desde os cinco anos de idade, com uma das virtudes exigidas à futura esposa ideal: o apego as lides domésticas. Desde a sua primeira cena, a “linda y serena” (v. 708) pastorinha Cismena aparece “fiando”. Mesmo que na maior parte da infância tenha sido apresentada fora do espaço da casa, a pequena Cismena encontrava-se nesta fase ambientada à vida pastoril, lidando com a criação de gados e cabritos. Além disso, parecia possuir habilidades com a costura, lembrando sempre de seus alfinetes (v. 733;796).

Cismena foi preparada desde o início para o casamento, para vir a ser a princesa ideal. Desde “ninã” já desejava aquilo que desde o período medieval se considerava próprio de sua natureza. Assim canta: “Grandes bandos andam na corte / traga-me Deos o meu bon’amore” (v. 740-741). Na verdade, as questões do casamento e da formação da família nuclear foram responsáveis por grandes mudanças na educação feminina e no que se passou a ensinar como mais adequado.

Mas, antes de nos aprofundarmos na questão sobre o casamento, é necessário continuarmos a analisar de que maneira, a partir das personagens Cismena e outras tão prudentes quanto ela, o poeta Gil Vicente definiu os traços do modelo educativo ideal, e de que forma a mãe veio a contribuir na constituição desse modelo.

2.3.2 Castas e pudicas

Gil Vicente afirmava o ideário corrente de que a honra feminina precisava ser protegida a todo custo. Ela era o que de mais valioso e virtuoso havia nesse sexo, além de ser garantia de um casamento vantajoso. Por isso, a melhor atitude do pai era proteger a castidade da filha dos pretendentes mal-intencionados. Esse cuidado deveria se dá em todo momento, principalmente quando se ausentava e deixava as filhas sozinhas. Dois conselhos eram importantes: ficar trancadas, longe dos olhares masculinos; e, dentro de casa, fugir do ócio, mantendo-se “ocupadas”, escusando “causas dañosas” (v. 719).

VIÚVO

vosotras tened cuidado
en lo de acá.

Estas puertas bien cerradas
y no estéis ociosas
en estrado
que las mozas ocupadas
escusan causas dañosas
al cuidado (v. 713-720).

Como salientou La Roncière (1990, p. 288), encerrar as raparigas nos espaços mais limitados da casa era mesmo uma das orientações dadas à época por pregadores, pedagogos e moralistas, sobretudo leigos. Janelas e portas enquanto refúgios do perigo deviam manter-se bem fechadas. Além disso, não bastava apenas estar trancada, era preciso ocupar a mente. Isso indicava o quanto a fase da “tierna mocedad” (v. 181) era considerada particularmente “perigosa” (v. 182), tendo o viúvo se preocupado profundamente em como manter suas filhas com a mesma “honestidad/ y claridad” (v. 185) apresentadas por sua esposa.

VIÚVO

Lo que más desasegura
mi holgura
temer daño que se os siga
esto hace mi fatiga
más oscura.
Porque esta vida engañosa
Em la tierna mocedad
es tan peligrosa cosa
que harto bien temerosa
está mi seguridad (v. 175-184).

Gil Vicente, como não é de se estranhar pelo posicionamento crítico até então referido, lembrava as raparigas de cultivar aquilo que na concepção de pregadores, moralistas e pedagogos, entre os séculos XIII e XV, era considerada uma das mais honestas virtudes femininas: os “lavors”. Certamente para ele o zelo pelas tarefas domésticas era uma questão importante, pois vemos repeti-la em *Rubena*.

Por intermédio da personagem Clita, reforçava às mais belas e “pintadas” (v. 980), de forma mais enfática, que o trabalho era o melhor remédio para permanecerem castas, longe do perigoso ócio e dos maus conselhos, os quais podiam fazer as “discretas tolas” (v. 984). As habilidades da costura foram mais um dos itens que o teatrólogo inseriu no modelo educativo ideal, quando representou Cismena ambientada de todos os instrumentos e “lavors” (, v. 992),

próprios da educação doméstica feminina, para a qual o ensino e o treino materno das artes da costura e tecelagem eram essenciais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 311).

CISMENA

Traze cá a almofadinha
e a seda e o didal
e um coxim e todo al
que está nessa camarinha
debaixo do meu brial (v. 985-989).

Ora, como nos lembrou Casagrande (1993, p. 132), essa concepção foi compartilhada por toda a literatura pastoral e didática: desde os pregadores com seus sermões, os tratados dos moralistas de forte inspiração aristotélica até os manuais pedagógicos dos leigos. Todos recomendavam inúmeras atividades consideradas lícitas e honestas, entre as quais estavam o fiar, tecer, coser, bordar e remendar, para que mantivessem ocupadas não apenas as mãos das mulheres, mas ainda um dos domínios femininos, os seus pensamentos.

Prudência, modéstia, honra e discrição deviam acompanhar o comportamento da moça ideal. E a mãe tinha um importante papel na obtenção e conservação dessas virtudes pelas filhas. Cismena nos versos seguintes à morte da mãe, mesmo triste, se mostrava agradecida pela educação que dela recebeu e por ter lhe dado “honra verdadeira” (v. 874).

CISMENA

E assi como marfin
seja clara minha vida
e minha honra luzida
e como fino rubin
assi seja esclarecida (v. 881-884).

A honra no imaginário medieval era considerada um dos mais requisitados atributos femininos, porque estava diretamente articulada à virtude da virgindade e, conseqüentemente, da castidade, portanto, ao modelo ideal representado pela Virgem Maria. Não foi à toa a literatura didático pastoral ter se inclinado tanto na defesa dessa virtude, recomendada a homens e mulheres e, bem enfaticamente a estas, em todos os seus estados (CASAGRANDE, 1993, p. 110). Segundo Casagrande (1993, p.112), a castidade, enquanto virtude do corpo e da alma, exigia das mulheres ao longo de toda sua vida bem mais que qualquer outra virtude, porque as

fazia repreender não apenas os desejos da carne, mas todas as impurezas de seu pensamento. Era, por isso que, de todas, casadas e viúvas, as virgens estavam bem mais próximas de viver a forma perfeita de castidade sendo, por isso, o estado virginal a “[...] condição mais excelente e segura da castidade” (CASAGRANDE, 1993, p. 112).

Assim, embora a mãe adotiva de Cismena não tenha tido nem sequer uma fala – nem mesmo foi dado a conhecer o seu nome –, somos levados a supor que a moça teria sido bem-educada por sua mãe no âmbito moral, uma ambiência considerada própria à pedagogia materna (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 312), ao tê-la afastado de tudo e todas que poderiam manchar a sua “honra luzida”.

A manutenção da honra e castidade feminina, que exigia uma série de outras honestas virtudes, se inseria justamente num contexto em que o pudor passava a ser um dos atributos de distinção social dos mais apreciados nas moças casadoiras, definindo não apenas sua educação refinada, como ainda o tipo de esposa que a rapariga deveria ser. Segundo Jacques Revel (1994, 188), já que a preocupação com a forma de se comportar tornou-se cada vez mais latente durante o Renascimento, todas as manifestações do corpo que poderiam revelar-se incivis passaram a ser menosprezadas, exaltando-se o pudor. Assim como a discrição, a pudicícia entrou para a galeria das virtudes femininas mais almejadas à época, recuperada que foi do período medieval. Além disso, como lembrou La Roncière (1990, p. 288), o pudor, a piedade e honra constituíam as palavras-chave do comportamento ideal das jovens raparigas.

Modéstia não faltou a Cismena. O ser toda virtuosa se manifestou mais do que sua tão admirada beleza. Embora a beleza feminina fosse nas peças vicentinas um dos principais atributos da moça virtuosa (SILVA, 1995), Cismena, ao ver sua criada Clita reclamar de sua “cara de bogia” (v. 888) – querendo mesmo esta moça ser “fermosa” (I, v. 892) –, mostra o quanto a beleza moral e interior era bem mais importante do que a física, ao falar a amiga que “se fores ditosa/ dita faz bom parecer” (v. 893-894).

Assim, em um contexto no qual o culto às aparências ganhava corpo no âmbito da sociedade de corte, Gil Vicente parecia defender o quanto a virtude da bem-aventurança era muito mais valorosa que a aparência física ou qualquer tipo de demonstração do que não constituía verdadeiramente a essência do ser. Nesse caso, podemos dizer que para o poeta de corte a beleza física não era sinônimo de virtude, embora fosse uma das principais qualidades da moça virtuosa. Isso porque, na maioria das vezes em que uma personagem feminina foi descrita pelo teatrólogo enquanto bela, acabava indicando outras virtudes, o que ocorreu na representação de Cismena, cuja formosura veio acompanhada de sua castidade e discrição (v. 685-686).

Essa discussão se insere justamente num contexto em que se aprofunda a ambiguidade em torno da beleza e fealdade feminina, e que Gil Vicente acabou não fugindo. Como explica Sara Grieco (1994, p. 84), esse debate estava diretamente articulado às discussões em torno do corpo e da sexualidade que acabou desembocando nas questões da aparência. Nesse caso, com o Renascimento, cresceu a concepção neoplatônica que reconhecia na beleza física um sinal exterior e visível das virtudes interiores e invisíveis, pelo que se afirmava que a beleza exterior da mulher era um indicativo de sua beleza interior e espiritual.

Véronique Nahoum-Grappe (1994, p. 126) explica que a esta época a beleza era considerada um dom, um “dado de identidade”, assim como eram a fortuna e a educação, mas que dependia e muito da condição social da mulher. Era preciso fazer um uso correto da beleza e, por isso, a importância de uma adequada educação, o que certamente garantia à rapariga rica as virtudes e o ambiente protetor de que precisava para manter o comportamento moral esperado. “Para a rapariga rica, defendida por resguardos protectores diversos, para as quais a riqueza lhe dá os meios – cultura, virtude, por exemplo –, a beleza é a auréola das felizes premissas que um bom nascimento fazia prever”.

E Cismena, em sua última cena, foi representada justamente enquanto uma rapariga rica, que teve de sua mãe a educação necessária para um bom desempenho de sua futura função de esposa e mãe.

Se para a bela rica os horizontes eram teoricamente melhores, para as feias sem dote a existência de qualquer virtude era considerada inútil, apagando sua identidade e retirando-lhe de cena (NAHOUM-GRAPPE, 1994, p. 121-122), sendo mesmo considerada um vício (GRIECO, 1994, p. 84). Mas Gil Vicente trouxe outra perspectiva.

Maria João Dodmam (2003, p. 212) buscou mostrar o quanto a problemática da beleza em Gil Vicente não seguiu, necessariamente, os rumos que se preconizava à época. Além de Maimonda da comédia *Dom Duardos*, destacou como a personagem Clita, criada de Cismena, apesar de sua fealdade, foi dada um papel essencial ao longo de toda peça a partir de sua “voz moralizadora e realista” (DODMAM, 2003, p. 216). Ela foi responsável por aconselhar Cismena nos momentos em que correu perigo justamente por sua beleza, o que levou a alcoviteira fingida de beata a considerar que sendo formosa rapariga não podia “estardes sem companhia” (. 914). Essa concepção era bem típica do período medieval, no qual considerava-se que figura feminina precisava de um homem para protegê-la, fosse pai, marido ou irmão (CASAGRANDE, 1993, p. 122).

Mas Gil Vicente reforçava a concepção medieval e ainda corrente em sua época de que a mulher precisava ser sua própria “guardadeira” (v. 923); ser capaz de se auto custodiar,

mesmo que não conseguisse realizar essa tarefa sozinha (CASAGRANDE, 1993, p. 121-122); não deixar-se iludir pelo primeiro que a queria encantar e, nem mesmo, ouvir os maus conselhos que a levariam a perder sua honra. Alertava para os perigos que iria correr o que, de certa forma, indica o quanto era difícil uma moça permanecer virtuosa, já que delas se esperava um nível maior de castidade, como já se disse. Por isso, a importância não só de andar em boas companhias, como de ter aprendido a ser prudente, pelo que certamente era importante a figura da mãe (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 311). Todo esse modelo educativo de comportamento, Gil Vicente representa na personagem Cismena que, sabendo de seu destino, queria continuar casta e assim respondeu à madre.

CISMENA

Madre todo meu cuidado
 é ser filha verdadeira
 das castas e sua herdeira.
 [...]

 Nam me fio de ninguém
 Eu sou minha guardadeira
 Que me guardei muito bem.
 Nam há mister a donzela
 virtuosa atalaiada
 que olhe ninguém por ela
 porque aquela que se vela
 tem outra vela escusada (v. 915-924).

As que prezavam pela castidade tinham, certamente, mais chances de sabiamente e prudentemente livrar-se da tão perigosa conversação masculina. Gil Vicente parecia defender que mais perigosos do que as mulheres eram os galanteios mal-intencionados dos homens. Em razão disso, exaltava aquelas que deles sabiam se livrar, mesmo que com “honesto engano”. Veremos, a seguir, a importância que o autor atribuiu à questão.

2.3.3 Prudentes e modestas diante dos “galantes sabidos”

Um outro conselho que Gil Vicente trazia às moças belas e formosas, que queriam andar nas virtudes, era o de saber esquivar-se dos galanteadores famélicos que tentavam afastá-las da castidade, constantemente ameaçada. A prudência, o pudor e a modéstia nos gestos eram

atributos essenciais para desviar-se das conversações mal-intencionadas de falsos fidalgos cortesãos. Segundo Maria Leonor da Cruz (1990, p. 45), estas figuras palacianas infestavam o Paço de grosserias, mentiras e lisonjas, comportamentos estes que foram alvo de crítica de Gil Vicente em diversas de suas peças, sobretudo na *Romagem*, com a figura caricatural de Frei Paço, “o modelo de cortesão e galanteria”.

Na verdade, os galanteadores estavam em todos os espaços. Não apenas nas cidades e vilas, mas também nas serras e no mundo pastoril. A temática dos encontros e desencontros amorosos e da forma como procediam raparigas e rapazes certamente interessava a Gil Vicente. Em 1523, no *Auto Pastoril Português* e, alguns anos mais tarde, em 1527, na *Serra da Estrela*, o teatrólogo as dedicou quase que inteiramente para tratar de “amores” (v. 95), nos permitindo perceber os modos de se comportar das raparigas.

No *Pastoril Português*, Gil Vicente exortava à prudência, quando Joane usava de todos os métodos para conquistar Caterina. Enquanto uma jovem pastora não podia se deixar levar pelo que dizia o rapaz, pois, como lembrava o autor em *Lusitânia*, “o dano da molher /sempre lhe entra polo ouvido” (v. 575-576).

CATERINA

Digo que te vás Joane
que nam te quero escutar.
Cuidas tu que sam menina? (v. 191-193).

Muitas eram as formas de tentar enganá-las. Joane deu uma “roca” a Caterina esperando receber dela um abraço e também ver sua “saia nova” de perto (v. 204;207). Mas a rapariga sabia das más intenções do galanteador que da mesma forma tinha tentado enganar outra moça, Madanela, que também “chufou” (v. 213) dele.

CATERINA

Tal fostes com Madanela
e sempre chufou de ti
pois qu’esperas tu de mi
que sam mais valente qu’ela? (v. 212-215).

Da mesma maneira, na *Serra da Estrela* Fernando tentava conquistar o amor de duas jovens raparigas, sem sucesso. A uma, Felipa, prometera casamento: “Felipa minh’alma /raivo

por casar contigo” (v. 230-231) e logo ela se esquivou: “vai vai nadar que faz calma” (v. 232-233). Veremos mais a frente quais eram as reais intenções de Felipa.

A uma outra, Caterina, dizia que todo o amor que sentia era seu.

FERNANDO

Mas este amor quem mo deu
Deu-mo todo para ti
e bem sabes tu qu’ é teu (v. 287-289).

Mesmo apaixonada por Fernando, sabia dos amores que dizia ter por Filipa e concluía o quão as raparigas estavam sujeitas a enganar.

CATERINA

Oh Jesu como é malvado
E os homens cheos d’enganos
Que por mi vai em três anos
Que diz que é demoninhado (v. 219-222).

Também Gonçalo, já prometido a Caterina, morria de amores por Madanela, que o desprezava e aconselhava a casar com a muito “boa ferosa” (v. 375-376) Caterina, numa referência clara à aceitação dos padrões impostos.

MADANELA

Gonçalo torna a lavrar
porque eu nam hei de casar
em toa a serra d’Estrela
nem te presta prefiar
Catalinha é muito boa
ferosa quanto lh’abasta
quer-te bem, é de boa casta
e bem sesuda pessoa.
Toma tu o que te dão (v. 366-374).

Gil Vicente lembrava que a moça prudente não devia confiar nos homens, pelo menos não nos falsos e lisonjeiros, que apareciam com a fama de cortesãos bem posicionados socialmente. “Mas a que doutrem se fia/ merece ser enganada” (v. 932-933). O que Cismena

ganhou em precaução sua mãe Rubena perdeu em imprudência, ao se deixar enganar por “un clérigo mozo que era seu criado” (v. 5).

RUBENA

Oh mocedad desdichada
De falso amor engañada
engañada sin sentido
qué haré desemperada
qué haré triste preñada
sin marido? (v. 40-45).

Diferente da mãe, a jovem Cismena continuou no “caminho discreto” (v. 50) fugindo dos muitos que “[andavam] perdidos por [sua] mercê” (v. 1168-1169). Como a concepção ainda vigente era de que o perigo estava do lado de fora, na rua, Cismena se encontrava dentro de casa, nesse espaço doméstico que era sua grande proteção. Mas, mesmo ali, andava um fidalgo “olhando à [sua] janela” (v. 1106) “tam cheo de fantasia” (v. 1110). Contudo, Cismena não estava à janela, espaço frequentemente considerado perigoso às meninas. Foi Clita que a avisou das investidas do fidalgo.

E, para isso, também se fazia importante que, tal qual a “estrela dos céus” (v. 1020), a “tam discreta senhora” (v. 1025) andasse em companhia de donzelas prendadas para evitar a tão famigerada e atacada tagarelice que ameaçaria sua preciosa castidade. Por isso, Clita às ordens de sua senhora Cismena, chamou Inês de Carvalhais e as outras “lavradeiras reais” (v. 1083), entre as quais estavam Brísida, prendada que era nos “laços de pontos reais” (v. 1101), e mais outras seis: Sequeira, Andresa, Felícia, Serrana, Oribela e Aurélia.

As virtuosas donzelas das peças de Gil Vicente estavam, aliás, sempre acompanhadas de boas conselheiras, como Artada, uma das damas da princesa Flérida da comédia *Dom Duardos*. Ela adverte a donzela “perdida” (v. 1825) de amores pelo príncipe encoberto de hortelão²¹, que não devia deixar -se levar pelas “dulzuras” masculinas e o quanto era perigoso “querero hablar a escuras” (v. 1818).

O perigo que se colocava a jovem era grande e evitar os namoricos se tornava bem difícil. A literatura didático e pastoral já alertava para este fator. E, alguns mais atentos ao estatuto social, advertiam para a severidade no rigor exigido às mulheres de boa posição social:

²¹ Estavam incluídos no grupo dos mesteiros.

“atenção aos homens, às galanterias, aos olhares; que essas pequenas pessoas permaneçam em casa, e afastadas das janelas” (LA RONCIÈRE, 1990, p. 288).

No entanto, sem a prudência e modéstia era impossível cumprir tais exigências. Foi o que o teatrólogo Gil Vicente constantemente deu a entender, pelo menos na forma como representou Cismena diante dos seus três pretendentes. Com a ajuda de suas criadas, conseguiu virtuosamente livrar-se de todos eles. Felício, mesmo sendo o mais “discreto” (v. 1162), era o mais insistente e todos os dias “nam [tendo] que fazer” (v. 1246) se declarava aquela que considerava uma “ave fermosa” (v. 1202) e “ditosa” (v. 1207). Mas Andresa alertava que sendo “dos galantes sabidos / que em todo este reino há” (v. 1171-1172) devia Cismena dele se afastar. Prudentemente, “ela [estava] a calar e ele a dizer” (v. 1247), uma postura clara de modéstia no falar e uma forma de manter-se casta, levando em consideração o perigo que se associava frequentemente ao domínio da palavra feminina.

FELÍCIO

Porque nam falais senhora?

[...]

Saudades por que calais
 Angústias que nam dizeis
 gemidos que nam falais
 os tormentos que me dais
 os males que me fazeis? (I, v. 1255; 1301-1305).

Também essa postura tomou diante dos galanteios de Dario Ledo, que implorava por ouvir que fosse uma palavra da donzela, sem sucesso.

DARIO LEDO

Respondei minha senhora.
 Dizei: que vos hei de responder?
 Digo que venhas embora
 e folgo bem de vos ver.
 Dizei assi. (v. 1275-1279).

Também com precaução agiram as irmãs Melícia e Paula diante dos galanteios do príncipe Dom Rosvel, que disfarçado de pastor chamado Juan de las Brozas, serviçal do pai das moças, apaixonou-se pelas “hermosas damas” (v. 763). Ambas, sabendo do perigo da conversação para permanência da castidade, trataram de evitá-lo.

MELÍCIA

Ora íos com Dios señor
que es raíz de todo mal
conversación (I, v. 667-669).

PAULA

Cómo puede ser querer
sin que sea el conversar
gran peligro? (v. 673-675).

Gil Vicente lembrava ainda que a modéstia feminina devia permanecer em todo tempo em que se estivesse diante dos galanteadores. E atentar-se às propostas que eram lançadas era um elemento fundamental às moças casadoiras para saber quais de fato eram as intenções daquele que se apresentava enquanto futuro marido. Embora o casamento para o referido teatrólogo se constituísse enquanto um dado natural, o princípio e a finalidade da educação feminina, era preciso conhecer a índole dos pretendentes que se apresentavam. Os riscos de serem enganadas eram grandes, principalmente quando a moça deixava-se iludir pela riqueza e aparências palacianas apresentadas pelos lisonjeiros galanteadores, como teremos oportunidade de ver mais adiante.

Por esse ângulo, Gil Vicente defendia que a modéstia feminina não estava simplesmente no calar, mas no saber quando e o que falar. O teatrólogo não usava suas peças apenas para repetir o que muitos moralistas sempre disseram em relação à modéstia feminina. Os tempos eram outros. E era preciso reconhecer que as mulheres sábias e prudentes ao agirem com firmeza podiam demonstrar não apenas uma personalidade ímpar, mas conseguir um futuro glorioso, mesmo que no campo contraditório das relações matrimoniais.

E as concepções do teatrólogo foram também influenciadas pela convivência com personalidades femininas ilustres, tais quais a rainha D. Leonor e também D. Catarina – que à época teve oportunidade de ver a representação de Cismena, Paula, Melícia, Lusitânia – que, ao se envolverem intensamente na cultura literária da época, ajudaram a patrocinar não apenas a continuidade de sua carreira teatral, mas incentivaram outras atividades culturais.

O teatrólogo não deixou de, inspirado nestas mulheres, exaltar figuras femininas que iam para além do tradicional modelo eleito secularmente a este sexo. Gil Vicente deu voz às mulheres que sabiam prudentemente o que falar e o momento certo para isso. Calar-se diante dos galanteadores era permitido apenas em situações em que a honra não era colocada em

perigo. Manter-se silenciosa poderia ser perigoso, implicando em consentimento. Essa foi a outra face da modéstia nos gestos que o autor evidenciou através da fala de Paula, que sabendo de todos os perigos que corria, diante de qualquer decisão que tomasse sem a presença do pai que havia se ausentado, foi quem mais se preocupou no modo de se comportar quando o galanteador voltasse a cortejá-la, bem como a sua irmã.

PAULA

Que consejo tomaremos?
 Nosotras si nos callamos
 consentimos.
 Estamos em dos extremos
 porque a él también erramos
 se decimos (v. 721-726).

Paula optou por saber quais eram as intenções de Rosvel e por quem realmente estava apaixonado, quando a ele perguntou: “Por cuál de nos lo habéis vos?” (v. 783).

Com Lusitânia, Gil Vicente questionava ainda o exagero na modéstia nos gestos sem propósitos adequados, quando sua mãe ciumenta exagerava nos conselhos sobre o ver, rir e falar.

LUSITÂNIA

Mãe, isso é cor de bradar
 e tudo nam funde em nada
 que sem rir, ver nem falar
 todos me podem chamar
 fermosa mal assombrada (v. 481-485).

Mas diante dos pretendentes, Lusitânia conhecia bem as regras de etiqueta, em que imperava a modéstia, bem como as diferenças nos papéis de gênero. Com juízo e prudência era possível fazer um uso virtuoso dos sentidos.

LUSITÂNIA

Mãe, dos homens é falar
 e das mulheres ouvir
 e do bom siso calar
 e da prudência sentir (v. 577-580).

Além disso, o teatrólogo lembrava que para defender sua virtude a rapariga devia usar tudo que aprendeu de sua mãe ou pelo menos o que ela deveria ter ensinado, principalmente quando os galanteadores apelavam para a compra da honra feminina, em que à época o dinheiro enchia os olhos de homens e mulheres em vários estratos sociais. Independentemente se a rapariga era bem ou mal posicionada socialmente, a manutenção de sua honra devia ser mantida a qualquer custo. Mas quando um velho “amador mais que ninguém” (I, v. 1339), chamado dom Crasto Liberal, sendo “casado e já velho” (I, v. 1351), se apresenta a Cismena ela rompe a mudez para defender sua virtude, colocando-o no seu lugar, pedindo de “d’haver respeito” (I, v. 1350), não só pela sua avançada idade, mas também por ter contraído matrimônio. Os velhos e mesmo velhas de amores serôdios eram constantemente atacados e satirizados por Gil Vicente (CRUZ, 1990, p. 94).

E quando, em sua última tentativa de conquista, Crasto Liberal apelou para sua riqueza, Cismena se manteve firme de que o dinheiro não valia mais que sua castidade e que ninguém a podia comprar.

CRASTO LIBERAL

Senhora em concurção
eu tenho muito fazenda
sem filhos e grande renda
e liberal condição (v. 1365-1368)

CISMENA

Semhor nam estou em tenda
nem me vendo (v. 1370-1371).

Com isso, vemos Gil Vicente alertando a donzela que mais importante na escolha do futuro marido era seu caráter e não apenas sua condição social, por mais alta que fosse. Cismena com sua “firmeza” (v. 1698), que admirava todos que tentavam conquistá-la, mostrava precaução, mesmo diante daquele a quem estava destinada a casar e que, por isso mesmo, era “mais vosso que ninguém” (v. 1465), o príncipe da Síria, que antes havia se disfarçado de pajem.

CISMENA

Senhor eu nisto me fundo

dou-lhe que sejais realeza
 nam darei minha limpeza
 ao maior rei do mundo
 nem por nenhũa riqueza (v. 1693-1697).

Numa referência a Platão, o poeta Gil Vicente, porém, indicava o quanto a castidade deveria acompanhar toda a vida da mulher sendo mesmo “obligado/ el mundo de dalle el don/ y el cetro más honrado” (v. 1710-1713), por ser “más alta” que o “estado”, qualquer que fosse, mesmo o da donzela, o qual era só teoricamente mais fácil de manter do que o da casada ou da viúva. Fazendo uso dessa importante referência, a que a literatura didática e pastoral da época não cansou de repetir às mulheres, o Príncipe consegue convencer Cismena de seu amor e a ser “princesa en Síria y esposa [sua]” (v. 1703-1704).

PRÍNCIPE

Más alta dice Platón,
 es la virtude que el estado (v. 1708-1709).

Desta feita, o casamento se afirmava como um destino natural, na qual a esposa tinha a difícil tarefa de aliada às diferentes tarefas domésticas que lhe eram impostas, manter-se afastada de tudo quanto pudesse distanciá-la de uma vida casta.

Em análise mais detalhada sobre as personagens virtuosas nas peças de Gil Vicente, Júlia Maria da Silva (1995, p. 75-76) elencou as seguintes virtudes:

Do programa educacional da donzela constam os atributos: virtude, castidade, moderação no falar, no andar, no olhar, no vestir, defesa da beleza interior em detrimento da faustosa aparência, silêncio e obediência, dedicação às tarefas domésticas como o coser, o fiar, o cuidar dos membros da casa.

Mas o teatro vicentino não conheceu apenas as virtuosas mulheres. E falar apenas delas seria desconsiderar o verdadeiro motivo pelo qual se frisava tanto o modelo: a não obediência a ele.

2.4 Prendas e bons “modos” pra quê? “Aguçosas” e curiosas nas farsas *Quem tem farelos?*

Inês Pereira e Lusitânia

Três farsas e três personagens com personalidades ímpares, Isabel, Inês e Lediça. Não foi por acaso terem recebido atenção de alguns estudiosos sobre os tipos sociais femininos do teatro vicentino. Personalidades essas que até mesmo colocaram em xeque os verdadeiros propósitos de Gil Vicente. Isso ocorreria se analisássemos as peças em que se inserem separadas do conjunto da obra e do gênero em que se enquadram. O Gil Vicente das farsas é o mesmo Gil Vicente dos demais autos, defensor dos princípios e comportamentos cristãos.

De fato, os contramodelos femininos apresentados por Gil Vicente e, em especial, estes que receberam nossa atenção, possuem uma riqueza de detalhes, sem dúvida interessantes, ao aproximarem-se mais do cotidiano português de muitas mulheres. Mas, evidentemente, não podemos esquecer dos elementos intratextuais a que as peças se enquadram. São moças, em idade casadoura, tais quais a que outrora analisamos, mas que ousaram dizer não; que não correspondiam à educação dada pela mãe; que mostravam um lado diferente do modelo educacional que responsabilizava a figura materna pelos comportamentos fora do padrão da filha.

Na verdade, o teatrólogo acabou evidenciando não apenas personagens femininas que iam na contramão do modelo defendido por ele, como também que os modos de se educar a rapariga eram falhos, pelo menos nos estratos sociais menos elevados, porque mesmo a forte vigilância em relação ao comportamento das filhas não surtia os efeitos esperados.

As mães estavam sempre preocupadas com a honra das filhas, ao mesmo tempo em que revelavam a dificuldade que era educá-las e mantê-las castas até o casamento. Então, ensinavam-lhes a serem prendadas, a se familiarizarem com a roca, o tear, a vassoura etc.

No entanto, conviver todos os dias nesse espaço e estar limitada a fazer as mesmas tarefas era insuportável “d’aturar” (v. 6). Por isso, insatisfeita com aquele ambiente, Inês o renunciava, considerando um “cativeiro” (v. 47) e não o melhor dos refúgios. Na realidade, a personagem é toda subversão, não estava preocupada em manter-se afastada do perigo:

INÊS PEREIRA

Renego deste lavar
e do primeiro que o usou
ao diabo que o eu dou
que tam mau d’aturar.

Oh Jesu que enfadamento
 e que raiva e que tormento
 que cegueira e que canseira
 [...]
 Coitada assi hei d'estar
 encerrada nesta casa
 como panela sem asa que sempre está num lugar (v. 3-9; 12-15).

Se lavar era para a mãe de Inês uma forma de mantê-la ativa e longe do ócio, para ela se traduzia apenas em “enfadamento”, “raiva”, “tormento”, “cegueira”, “canseira”, enfim, enclausuramento. Preferia “[...] m'ora alevantar/ [folgava] mais de falar nisso [...] mil vezes que nam lavar”, pois “isto nam sei que o faz” (v. 66-67;69-70). Esta era uma realidade que mulheres da pequena burguesia buscavam de todos os modos possíveis resistir, escapar e que de maneira alguma aceitavam como natural a sua condição. Em consequência, foram satirizadas pelo teatrólogo Gil Vicente.

A sátira à Inês, uma das personagens femininas mais realistas da galeria vicentina, se dava, principalmente, por ter se posicionado contra a educação recebida dentro de casa, o viver enclausurada, submetida às tarefas domésticas. Mas, é claro que para além das críticas de Gil Vicente, ela nos deu indício do quanto o desordenamento social testemunhado pelo autor significava bem mais uma resistência a padrões, uma forma de seguir um destino seu independente dos conselhos maternos, como veremos no decorrer do texto. Nesse sentido, para além dos elementos intratextuais que o autor desenvolve nesta farsa, como o tema do engano, crítica ao matrimônio por conta da ambição social e do adultério presente (MUNIZ, 2010, p. 86), estamos diante de um elemento altamente circunstancial: o tema da insatisfação social, como outrora desenvolvido, o que vem sempre acompanhado da defesa de um determinado ordenamento social.

Lediça também indicava o quão cansativo era ter inúmeras tarefas por fazer enquanto o pai estava a passear. “Muito [tinha] por fazer/ e nam [tinha] feito nada/ [a] lójia por varrer/ os meninos por erguer” (v.1-4). E quando o pai chegava outras tarefas eram impostas. Guisar o jantar, lavar a louça, pegar o pente para o irmão Saulinho, ir à janela pegar a roça, a banca e o fuso para a mãe, tantas ordens lhe tiravam a paciência:

MÃE

Lediça vai à janela
 traze-me a roca e a banca
 e o fuso que está co ela.

LEDIÇA

Pardeos mãe i vós por ela
que nam sois cega nem manca (v. 264-269).

Isabel, por sua vez, fazia de tudo para fugir das atividades diárias da casa, e quando sua mãe lhe perguntava sobre o “lavar” (v. 507) dizia que “faz a moça mui mal feita/corcovada contrafeita /e faz muito mau carão/ e mau costume d’olhar” (v. 508-509; 511-512). Fica claro que de maneira alguma almejava o modelo, o que não estava nos seus planos. E, por vezes, o recusava, considerando que “isso nam é pera [ela]” (v. 490). Eis um problema que o poeta alertava: quando a filha tinha outros horizontes e não via significado naquilo que a mãe lhe ensinava toda educação materna perdia o seu efeito, ainda mais na fase casadoura quando estavam conscientes dos deveres que lhes esperavam. Nesse sentido, mesmo diante dos conselhos da mãe, as respostas dadas pelas filhas iam em outra direção não correspondendo, necessariamente, aos anseios maternos. As filhas eram mais do que responsáveis pelas decisões que tomavam, tanto que a partir de suas decisões iam definindo seus comportamentos.

Nesse caso, nada que se remetesse ao lavar era do agrado de Isabel. Não tinha em vista agradar o futuro marido, ser o modelo de boa esposa, muito pelo contrário, queria ser agradada. Por isso, nem mesmo a sua mãe a aconselhando a aprender “[...] fiar/ estopa ou linha ou algodão, pois o “tecer se [vinha] à mão” (v. 513-515), desejava ter conhecimento de algum ofício. Na verdade, considerava tudo “isso [...] pior que lavar” (v. 516). Tudo não passava de “fantasia” (v. 538).

VELHA

Enjeitas tu o fiar?

ISABEL

Que nam hei de fiar nam
Eu sou filha de moleira
Em roca me falais vós? (v. 517-520).

Contestar o ensino da mãe era uma forma de se opor ao ensino recebido. Não queriam aceitar a realidade que a sociedade lhes impunha. A idade casadoura era crucial na definição do

tipo de esposa que a rapariga viria a ser. Gil Vicente apresentava a seguinte fórmula: filha viciosa refletiria em esposa viciosa, o que valia também para as virtuosas.

Eram filhas que não queriam aprender com suas mães sobre o governo da casa, que tinham em vista não apenas outros espaços, mas também outros tipos de atividades, não laborais. Eram moças que sabiam que poderiam aprender mais do que se enquadrar nos ideais de boa esposa, boa dona de casa. Enfim, Gil Vicente nos apresentou retratos bem divergentes daqueles que outrora falamos: eram desobedientes, incontroláveis, astutas, sonhadoras e mais, cheias de pretensões. Ainda que não vivessem na prática tudo que sonhavam, pelo menos resistiam aos padrões, questionavam a utilidade dele em suas vidas.

Para resistir às imposições a que estavam sujeitas deixavam-se envolver por aqueles que se apresentavam enquanto habitantes do Paço, os falsos cortesãos, que mais comumente apareciam na figura de escudeiros.

O simples fato de ouvirem o que estes galanteadores tinham a dizer já era por si só perigoso. Os falsos cortesãos que Gil Vicente pôs em cena eram identificados por gabarem-se excessivamente inventando serem frequentadores da Corte e, mais que isso, privados do rei, como forma de conquistar moças que sonhavam com uma vida diferente da que levavam, como é o caso das moças que estamos analisando. Primeiro, falemos do caso de Lediça.

Como cristã-nova um cristão-velho na figura do Cortesão tentava conquistá-la fazendo referência a personagens bíblicos que exerciam uma influência muito grande entre os tipos de origem judaica.

CORTESÃO

Senhora sam cortesão
 E da linagem de Eneas
 E por vossa inclinação
 Folgara de ser de Abrão
 O sangue de minhas veas (v. 36-40).

Gil Vicente certamente condenava o comportamento de cristãos velhos que esqueciam suas origens e tentavam a todo custo se relacionar com cristãs novas. Mas, da mesma maneira, satirizava as atitudes de moças desobedientes e insatisfeitas com a sua condição social que, ao invés de ajudarem a mãe nos serviços de casa, perdiam tempo escutando galanterias que poderiam custar a sua honra. Para a mãe que a chamava do sobrado, fingia-se de surda, ao mesmo tempo em que dava ouvidos às galanterias insistentes do suposto cliente, que surgiu com a desculpa de que estava procurando pelo pai da moça: “vosso pai é cá senhora” (v. 16),

mas ao fim e ao cabo queria apenas saber se estava sozinha: “Vossa mãe é também fora?” (v. 26).

Enquanto a filha conversava, a mãe atentava-se para o fato que fazia bastante tempo que estava varrendo a loja e nunca havia terminado.

MÃE

Nam sei que chanto há de ser
De ãa filha que criei
Que coisa que lhe mandei
Nunca a fez nem quis fazer.

Quanto está como agora
Na lójjia e eu no sobrado
Chamo chamo brado e brado
E como as pedras de Samora
Dá ela por meu chamado (v. 94-102).

Por várias vezes ela falou do sobrado impaciente com a desobediência da filha, que não deixou de usar da mentira para se ver livre da mãe.

MÃE

Lediça filha doirada
Nam sobirás hoje cá?

LEDIÇA

Nam poddo que estou pejada
[...]

MÃE

Que nam vens filha Lediça
Nunca acabeis de limpar
[...]
Ora faze filha minha

LEDIÇA

Eu estava-me já indo (v. 108-110; 149-150; 154-155).

Ora, para Lediça estar na loja era uma oportunidade única de se ver livre dos serviços que sua mãe lhe mandava fazer e, ao mesmo tempo, conhecer clientes cortesãos que a poderiam tirá-la dali. Vendo que sua mãe não cansava de a importunar, revelava sua revolta por saber que era considerada preguiçosa, mesmo quando eram os irmãos que estavam ainda dormindo.

LEDIÇA

Como sôis agastadiça
 Cudareis que de preguiça
 Nam fago senam folgar
 Ou samica estou dormindo (v. 150-153).

A diferença nos papéis de gênero ficou bem clara. Com naturalidade, o pai perguntou: “levantaram-se os meninos”? (v. 194), mas de maneira nenhuma o fez como forma de repreendê-los. Apenas Lediça era chamada de “gata preguiçosa” (v. 240) e já havia sido castigada com uma “punhada” (v. 244), o que o pai não deixou de lembrá-la fazendo promessas de novamente batê-la.

Recorrer à mentira era também uma forma de não apanhar novamente. A mãe como uma figura vigilante sabia, porém, que a responsabilidade de vigiar a moralidade e conduta feminina recaía sobre ela. Por conseguinte, quando o marido chegou em casa tratou logo de descer ao sobrado e saber com quem a filha estava conversando e se, de fato, havia feito o que ela pediu. Já que “inda [dormia] Menoah” e tendo dado apenas “três varradelas” (v. 175-176), a mãe suspeitou que falava com alguém, mas esperta Lediça conseguiu enganá-la.

MÃE

[...] nam cuides de me enlodar
 Porque alguém de falou cá
 [...]
 Que eu nam falei com ninguém
 Nem niguém falou a mi
 Nem ninguem chegou aqui

MÃE

Bem eu sei filha meu bem
 Prazeres veja de ti (v. 117-178; 189-195).

Diferente da mãe de Lediça, que não presenciou a filha conversando com o galante Cortesão, a mãe de Isabel acompanhou as galanterias que Aires Rosado fazia à filha. Na verdade, em *Quem tem farelos?* as vezes em que a mãe de Isabel foi colocada em cena foi exatamente para afastar a filha dos perigos da rua, do mundo exterior e de galantes sabidos, como Aires Rosado, o qual apareceu à porta de sua casa para cortejar Isabel. E num longo diálogo com o escudeiro jogou-lhe diversas pragas.

VELHA

Rogo às dores de Deos
que má caída lhe caia
e má saída lhe saia
trama lhe venha dos céus (v. 389-392).

A mãe reprovava o comportamento da filha, preocupada com o “que [diria] a vizinhança” (v. 459), após Isabel confessar que ela o foi chamar (v. 455).

VELHA

Isabel tu fazes isto
Tudo isto sai de ti
Isabel guar-te de mi
Que tu tens a culpa disto (v. 451-454).

Sabia que ela dava ouvidos a Aires Rosado ao dialogar com ele, mesmo que na trama Gil Vicente não tenha colocado diretamente as respostas de Isabel aos galanteios do escudeiro. Mas o próprio autor indicava que havia um diálogo entre os dois. “Aqui lhe fala a moça da janela tam passo que ninguém a ouve e polas palavras que ele responde se pode conjecturar o que lhe ela diz”.

ESCUDEIRO

Que são quê? Rebolarias?
e mais rides-vos de mi.
Eu por que m’hei d’ir daqui?
Faço-vos descortesias?
Mana Isabel ouvis
Eu que defamo de vós? (v. 253-258).

Embora pedisse, constantemente, que o escudeiro fosse embora e reconhecesse que era descortês, Isabel continuava à janela escutando as “rebolarias” que falava. E já dissemos o quanto a janela representava ainda no imaginário da época um local perigoso e do qual as raparigas deviam afastar-se.

Contudo, o autor chamava atenção para a falta de moralidade que crescia, sobretudo entre as camadas vilãs, quando atestava a pouca importância que raparigas em idade casadoura concediam ao recato, às prendas e aos bons modos que a figura materna lhes ensinava. É o que subtemos a partir das palavras de Isabel que, insatisfeita com a educação que recebeu, questionava a mãe.

ISABEL

Vós quereis que me despeje
 vós quereis que tenha modos
 que pareça bem a todos
 e ninguém nam me deseje?
 Vós quereis que mate a gente
 de fermosa e avisada
 quereis que nam fale nada
 nem ninguém em mi atende?
 Quereis que creça e que viva
 e nam deseje marido?
 Querei que reine Copido
 e eu seja sempre esquiva?
 Quereis que seja discreta
 e nam saiba d'amores
 queres que sinta primores
 mui guardada e mui secreta? (v. 467-482).

Ficou claro que a mãe lhe educou com base nas virtudes que à época modulavam o comportamento de uma rapariga. Mas segundo a moça não valia de nada ter “modos”, ser “fermosa”, “avisada”, “discreta”, “calada”, “guardada” e “secreta” se não podia ser desejada, saber “d'amores” e sentir “primores”. Deprendemos, com isso, que uma educação virtuosa não fazia uma filha virtuosa se ela não escolhesse tomá-las como ideais para sua vida. E, mais uma vez, vemos o teatrólogo trazendo a questão do livre arbítrio como verdadeiro modulador do comportamento de homens e mulheres à época.

A mãe de Inês também a educou nas virtudes e quando a filha desejou casar-se, por vezes, a lembrou de ser recatada e usar das regras de etiqueta diante dos pretendentes que lhe apareceram para marido: o camponês Pero Marques e o escudeiro Brás da Mata.

Quando Pero Marques apareceu aconselhou:

MÃE

Touca-te bem se vier
Pois que pera casa anda (v. 265-266).

Como Brás da Mata dizia ser escudeiro, a mãe exigiu da filha ainda mais recato, sendo imprescindível a modéstia nos gestos, assim como se exigia à futura esposa ideal.

MÃE

Se este há de vir
E é homem de discrição
Hás-te de pôr em feição
E falar pouco e nam rir.
E mais Inês nam muito olhar
E muito chão o menear
Por que te julguem por muda
Porque a moça sesuda
É ùa perla pera amar (v. 520-528).

Há que se dizer que foi, especialmente, na *Farsa de Inês Pereira* que Gil Vicente nos deu a conhecer mais profundamente os reais interesses que faziam moças de camadas vilãs subverter às prendas domésticas e buscarem levar mais a fundo a relação com falsos escudeiros, com fama de perfeitos cortesãos: a resistência à educação doméstica a partir da ascensão social possibilitada pelo casamento.

2.4.1 “Ensinar-me a passear”: a resistência à formação doméstica e a oportunidade de ascensão social.

A sátira de Gil Vicente foi mais profunda. Não criticava apenas a resistência ao lar e às tarefas domésticas, mas, sobretudo às táticas, que à época eram usadas como forma de resistir à educação recebida em casa.

Não eram simples, mas sim bem articuladas. Por meio de personagens como Lediça, Isabel e Inês somos levados a conhecer como toda a condenação aos seus comportamentos acabava incidindo em questões ainda mais complexas do que a rejeição às lides domésticas. Não era apenas alguns casos de desobediência. Tudo estava conectado. Nesse sentido, o autor alertava que se algo alterava podia gerar consequências negativas para a manutenção do ordenamento social que, em sua ótica, já não existia na sociedade em que vivia.

Cansada de “jazer sempre dum cabo” (v. 24), Inês queria folgar, o que não significava apenas descansar, mas livrar-se do lar, poder ir bem mais além dos limites da porta e da janela, onde poucas vezes sua mãe a deixava ir. Mas Inês desejava sair porque outras também saíam. A rígida vigilância materna era bem comum, bem como a desobediência das filhas ao que a mãe lhes ensinava.

INÊS

Todas folgam e eu não
todas vem e todas vão
onde querem senam eu.
[...]
Esta vida é mais que morta
Sam eu coruja ou corujo
Que nam sai senão à porta?
E quando me dão algum dia
Licença como a bugia
Que possa estar à janela
É já mais que Madanela
Quando achou a aleleuia (v. 25-38).

Pelo desabafo de Inês sabemos o quanto ainda que o peso do discurso fosse forte não era suficiente para mantê-las conformadas ao lar. O teatrólogo testemunhava o quanto, mesmo sob vigilância, moças de estratos sociais desfavorecidos, geralmente menos controlados socialmente, encontravam formas de fugir às imposições maternas.

INÊS

Preza a Deos que algum quebranto
Me tire de cativoiro (v. 46-47).

Tudo isso acontecia pois, de alguma maneira, elas tinham acesso ao mundo externo e dele retiravam informações suficientes que poderia lhes garantir um futuro diferente do que a figura materna sonhava para elas. Os sonhos delas realmente eram outros. Mas, espertas, não se importavam em ser taxadas de preguiçosas, como foram Inês por sua mãe e Lediça pelo seu pai.

O certo é que o autor apresentou moças que sabiam bem mais do que aquilo que a mãe lhes ensinava e que iam de encontro à educação cristã. Para além da educação doméstica, cabia às mães o ensino da fé aos filhos e filhas desde a mais tenra idade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 310). Contudo, a insistência e repetição desses hábitos não implicava em fazer da filha uma devota a Deus.

VELHA

Tomade-a lá. Ui Isabel
 Quem te deu tamanho bico
 rostinho de cerolico
 és tu moça ou bacharel?
 Nam depreendeste tu assi
 O verbo d’Anima Christe
 Que tantas vezes ouviste (v. 482-489).

Mesmo tantas vezes tendo ouvido o verbo medieval d’Anima Christe, Isabel continuava a responder à mãe de forma a convencê-la de que certos costumes não iriam lhe servir. Gil Vicente trouxe à cena a representação de uma moça que, como muitas outras de sua época, não se conformava com os deveres que tinha que assumir no espaço doméstico. Ele a criou para condenar comportamentos de raparigas que se deixavam levar pela ambição de conhecer o mundo a sua volta e que, ao invés de aceitarem o que para ele era natural a sua condição, insistiam em considerar o lado de fora mais vantajoso do que o de dentro.

ISABEL

Ensinar-me a passear
 Pera quando for casada
 Nam digam que fui criada
 Em cima d’algum tear (v. 499-502).

Sobre o comportamento de Isabel frente aos conselhos da mãe, Maria Leonor da Cruz (1990, p. 145) enfatizou que “a jovem assim caracterizada por Gil Vicente contraria nas suas

pretensões o bom senso da mãe, os conselhos que esta lhe dirige no sentido de a despertar para as suas limitações naturais e funções que lhe são próprias: lavar, fiar ou tecer”.

O conhecimento de “outras coisas” (v. 494), opostas ao que deveria saber, também foi uma crítica do autor à personagem Isabel. A importância concedida à questão da aparência era indício do quanto a corrida por mobilidade social atingia a todos indistintamente. A moça fazia de tudo para parecer o que ela não era, uma dama de corte, a partir dos cuidados com a beleza: estar constantemente no espelho, pôr o branco e o vermelho, pentear o cabelo, arrumar a sobancelha e morder os lábios. Fica claro que Isabel usava da aparência de dama do Paço para conseguir conquistar um cortesão. As pretensões eram essas. Passear tinha esses propósitos.

ISABEL

Ir amiúde ao espelho
e poer do branco e vermelho
e outras cousas que eu sei.
Pentear curar de mi
E poer a ceja em dereito
E morder por meu proveito
Estes beicinhos assi (v. 493-498).

Vemos claramente que Isabel representava a preocupação que à época se tinha com o refinamento nos modos de ser e se comportar. Entre os finais do século XV e princípios do XVI, novos padrões de beleza surgiram e com eles as distinções de gênero e estrato social. Fazer uso da maquiagem, pôr o “branco e do vermelho” era para a moça uma forma de distingui-la socialmente ou de distanciá-la do verdadeiro espaço em que circulava. E havia nisso uma crítica de Gil Vicente àquelas que esqueciam do pudor e davam lugar à aparência.

O poeta foi mais a fundo na problemática do culto das aparências, revelando o quanto isso atingia todas as camadas sociais. O parecer estava na ordem do dia. Para denunciar a predominância do parecer em detrimento do ser, Gil Vicente mostrava as consequências negativas do excesso da dissimulação, algo extremamente comum na sociedade de corte em Portugal, a partir do século XV. Ao mesmo tempo que a dissimulação era uma virtude, quando mediada por um comportamento moderado, também se tornava vício, quando em excesso (OLIVEIRA, 2016, p. 342) e movida por interesses maiores do que simplesmente cumprir regras de etiqueta.

ISABEL

Saber sentir um recado
e responder improviso
e saber fingir um riso
falso e bem dissimulado (v. 503-506).

O que Gil Vicente pretendia satirizar na personagem Isabel eram suas pretensões ambiciosas. Ao almejar estar fora do lar e saber como se apresentar neste espaço, pretendia conseguir um marido que não fizesse parte do círculo social que ela frequentava. Ora, para que não fosse confundida com uma tecedeira precisava ter acesso a outros conhecimentos, que mesmo não sendo próprios a sua condição social, lhe possibilitassem ser alvo de desejo de algum pretendente, evidentemente de um estrato social mais elevado que pudesse tirá-la dali.

Lediça também não enxergava num casamento com seu igual motivo de felicidade. Quando sua mãe preocupada com sua honra a quis casar, logo demonstrou que não queria uma vida como a que a mãe levava.

MÃE

Sube já este sobrado que cedo
Te faça eu boda (v. 123-124).

LEDIÇA

Nam gostais vós destas dores
parece-vos isto vida? (v. 128-129).

Nessa perspectiva, se o discurso normativo defendia que cada um estava determinado a permanecer em sua condição social, Gil Vicente apresentou o quanto a corrida por mobilidade social estava desestruturando a ordem das coisas, já que por ele sabemos que uma filha de tecedeira não, necessariamente, tomava tal ofício ou pelo menos não o desejava. Como não dava dinheiro e muito menos conforto, Isabel queria algo melhor.

ISABEL

Achais outro mais honrado
Ofício pera eu saber?
Tecedeira viu alguém
Que nam fosse boliçosa

Cantadeira presunçosa
E nam tem nenhum vintém (v. 525-530).

Se por meio da representação da personagem Isabel, conhecemos apenas alguns elementos das pretensões que mais comumente atingiam os pensamentos e ações das raparigas em idade casadoura; em *Inês Pereira*, Gil Vicente foi ainda mais longe em sua sátira, ao apresentar as consequências do culto das aparências, de não obedecer à mãe e de se almejar sair de sua condição social. Por meio do argumento “mais quero asno que me leve que cavalo que derrube”, conhecemos a trajetória de Inês e como a desconsideração da educação virtuosa que recebeu tinha, em sua concepção, consequências irreversíveis.

Muitas pareciam ser as raparigas que estando numa condição social desprivilegiada buscavam “[...] maneira dalgum outro aviamento” (v. 10-11) a partir do casamento. Corroborando com esse argumento, Maria Leonor da Cruz (1990, p. 81) nos fala que “ao longo das suas obras, o casamento surge, particularmente para as mulheres, como segurança econômica ou ascensão social, embora se encontrem alusões ao interesseirismo de certos cortesãos [...]”. Sobre os interesseiros e falsos cortesãos teremos oportunidade de vê-los atuando mais à frente. O certo é que as raparigas analisadas se mobilizavam para afastar-se da condição humilde e desfavorecida que levavam.

O autor parecia então apresentar o quanto, ao invés de ser tido como um destino natural, movido pelos interesses de ambos os cônjuges em formar uma família, o casamento à época tinha como único fim a ascensão social, e isso o inquietava. O inquietava porque todos, homens e mulheres, dos diferentes estratos sociais, enxergavam o casamento com esse propósito. A possibilidade de uma rapariga encontrar alguém de uma condição social aparentemente mais elevada era uma oportunidade às vezes única de conseguir suas ambições.

Os escudeiros eram os tipos que mais comumente frequentavam a vila para conseguir se dar bem às custas de jovens sonhadoras e ambiciosas. Geralmente desprovidos de riqueza fingiam, a partir da mentira e da lisonja, serem fidalgos privados do rei.

Mas não se fingiam à toa. Tudo isso servia para corresponder aos anseios daquelas que pretendiam enganar. As moças de condição social menos elevadas eram exigentes e sabiam exatamente o que fazer para conseguir seus objetivos. Procuravam encontrar saída de sua condição social casando-se com alguém que frequentasse o Paço, espaço ideal onde muitos que se aproximavam do rei tentavam obter algum título de nobreza. Segundo Maria Leonor da Cruz (1990, p. 136), o “medrar” de que Gil Vicente tanto falou era o que movia todas as camadas a desejarem estar no Paço, principalmente as desprovidas socialmente, descontentes que eram da

situação que viviam. A autora explica que “o prestígio e o título de nobre continuariam a ter, de facto, um peso preponderante na sociedade portuguesa da época a que se alia um *modus vivendi* de sumptuária, real ou fictício, para a obtenção do qual muitos se mobilizam” (CRUZ, 1990, p. 136).

Inês já tinha em mente exatamente as características que pretendia encontrar no marido ideal. Contudo, as qualidades exigidas por ela não seriam encontradas no meio em que vivia, mas sim no Paço e ela o sabia. “Aguçosa” elencou alguns dos atributos que modulavam um perfeito cortesão: “homem avisado”, “discreto em falar” e que “[sabia] tanger viola” (v. 185, 187; 404). O autor chamava atenção para a esperteza que tinham as raparigas das vilas. Sabemos isto também pela fala dos judeus casamenteiros, com os quais encomendou um marido com as características acima apresentadas.

LATÃO

Esta moça nam é tola
 Que quer casar por sentido.
 [...]
 VIDAL
 O marido que quereis
 De viola e dessa sorte
 Nam no há senam na corte
 Que cá não no achareis (v. 459-480-483).

À procura de um homem de corte também estava Isabel, para quem os conselhos da mãe não serviam de nada. Ambas as moças se achavam suficientemente espertas para conseguir o que desejavam.

ISABEL

Mãe deixa-me vós a mim
 Vereis como me atavio (v. 534-535).

INÊS PEREIRA

[...] mãe sam aguçosa
 e vós dai-vos de vagar (v. 55-56).

Também a pastora Filipa, da *Serra da Estrela*, era presunçosa e ambiciosa. Não queria casar-se com Rodrigo, de mesma condição social. Na verdade, ainda que guardasse gado era

filha de “juiz honrado/dos melhores do lugar” (v. 419-420), o qual já havia andado na corte à procura de um marido para ela (v. 417-423). Sendo assim, deixava bem claro a Rodrigo que queria um cortesão que lhe chamava mais atenção.

FELIPA

Quando vejo um cortesão
com pantufos de veludo
e ãa viola na mão
tresanda-m’o coração
e leva-me alma e tudo (v. 441-445).

Mas o sinal de esperteza indicava bem mais: se a figura materna não era responsável por tamanha altivez, era porque aprendiam não apenas no lar. Outras eram as formas de conhecimento que lhes permitiam sonhar com uma realidade diferente daquela. A própria mãe de Inês indicava isso ao não reconhecer a filha que criou que, embora virgem (v. 773-774), se mostrava sem juízo.

MÃE

Que siso Inês que siso
Tem debaixo desses véus.
[...]
Eu nam sei quem t’aconselha (v. 473-474; 478).

A valorização da linguagem palaciana em detrimento da rústica fez a moça rejeitar Pero Marques, “rico, honrado, conhecido” (v. 190) e, sobretudo, de igual condição. Por vezes, a mãe de Inês a lembrava o quanto um casamento de igual condição poderia lhe trazer não apenas estabilidade, mas felicidade. Era claramente Gil Vicente se posicionando por meio da figura materna de forma a acentuar que cada um devia se conformar com a sua condição social e se convencer que “muitas vezes mal pecado/ é melhor boa simpreza” (v. 641-642).

MÃE

Não ti é melhor mal por mal
Inês um bom oficial
que te ganhe nesta praça
que é um escravo de graça
e casarás com teu igual? (v. 682-686).

A mãe de Isabel também desejava à filha um homem de igual condição, o que deixou bem claro ao famélico e miserável Aires Rosado:

VELHA

E demais se nam tens pão
 Que maóra começaste
 Aprenderas a alfaiate
 Ou siquer a tecelão (v. 442-445).

Tanto a mãe de Inês quanto a de Isabel foram representadas por Gil Vicente, segundo Maria Leonor da Cruz (1990, p. 145), enquanto a voz da razão, do bom senso, enfim, cumpriam as funções que lhes eram relegadas, sobretudo, no que diz respeito ao aconselhar as filhas a procurarem se adequar a sua condição social. E ficou claro que isso se dava não apenas no âmbito doméstico, mas também na escolha do marido. E a mãe de Inês esteve o tempo todo alertando a filha a lembrar-se da realidade que ela vivia, a se adequar a essa realidade; do quanto não deveria apressar-se para casar, além de reforçar o quanto o sexo feminino era determinado pelo seu destino natural: o casamento, os filhos, a família. E constantemente provérbios foram utilizados na afirmação das convenções.

MÃE

Olha-de má o meu pesar
 Como queres tu casar
 Com fama de preguiçosa?
 [...]
 Cal-te que poderá ser
 Que ante Páscoa vem os Ramos.
 Nam te apresses tu Inês
 Maior é o ano que o mês.
 Quando te nam percatares
 Virão maridos a pares
 E filhos de três em três.

Entretanto, nem todas almejavam o casamento com as pretensões convencionais de formar uma família harmoniosa, ser prendada, boa esposa e do lar. Algumas, como Inês, buscavam conforto, ouvir e folgar. À vista disso, a moça não se contentava em casar com o parvo Pero Marques (v. 636-638).

INÊS

Quero-m'ora levantar
 Folgo mais de falar nisso
 [...]
 Mil vezes que nam lavar
 Isso nam sei que o faz (v. 66-67; 69-70).

Mas as respostas das filhas às mães refletiam bem o peso do livre arbítrio na concepção vicentina. Na verdade, foram representadas enquanto diretamente responsáveis pelas decisões que tomaram, principalmente Inês. As mães aconselhavam, as filhas discordavam e reforçavam as suas concepções. A educação materna era evidentemente importante, mas era a filha que decidia o que ia fazer com ela. Ao decidir casar por sua vontade, foi Inês quem assumiu a responsabilidade e sofreu as principais consequências ao não dar ouvido aos conselhos da mãe.

INÊS

Cada louco com sua teima
 Com ãa borda de boleima
 E ãa vez d'água fria
 Nam quero mais cada dia (v. 413-416).

A lição em forma de castigo à Inês se deu após casar-se com Brás da Mata. Se não quis ouvir a mãe, para quem “mata o cavalo de sela/ e bô é o asno que me leva”, Inês teve que ver na prática o suposto valente, músico e discreto Brás da Mata transformar-se em cavalo, pela violência e repreensão que tratou a esposa. O cativeiro que para ela só existia no seu antigo lar viu se materializar no casamento, logo quando “por palavras de presente” (v. 703) foi recebida pelo marido.

ESCUDEIRO

Ó esposa nam faleis
 Que casar é cativeiro (v. 732-733).

Para além das questões próprias da farsa que esse castigo representa, vemos não apenas o autor punindo aquelas que ambicionavam deixar a casa e as tarefas que teriam que cumprir, segundo as convenções estabelecidas, como também o quanto a problemática da educação

feminina estava diretamente relacionada ao casamento e, especificamente, aos contornos que as relações conjugais ganharam àquela época.

2.4.2 “Pode ser maior riqueza que um homem avisado?”: uma lição às ambiciosas e aos falsos cortesãos

Aliado à questão da resistência à educação doméstica e das pretensões de sair de sua condição social, Gil Vicente trouxe as ambições que giravam em torno de tipos de baixa nobreza, que mais comumente se aproveitavam das pretensões de jovens de estratos sociais menos elevados e prometiam casamento e uma vida melhor no Paço. Eram comumente chamados de “rascões”, por serem altamente interesseiros, astutos e fazerem uso da arte do engano (CRUZ, 1990, p. 143). A própria mãe de Inês a advertiu de casar com um escudeiro desse tipo.

MÃE

Inês guar-te de rascão
escudeiro queres tu? (v. 692-693).

Gil Vicente não deixou de condenar tais figuras. Estes “escudeiros pelintras e cobardes com ar de grandes senhores, os titulares e privados ambiciosos e os cortesãos, falsos, invejosos e lisonjeiros [...]” foram satirizados pelo teatrólogo porque, para salvar as aparências, olhavam o casamento com objetivos interesseiros (CRUZ, 1990, p. 222-223).

Em *Quem tem farelos?* foi por meio de Apariço, moço de Aires Rosado, que o teatrólogo veio satirizar a figura do escudeiro, que vivendo de farelos “[morriam] de fome/ e de lazeira todo ano” (v. 12-13). Aires Rosado não tendo nem pão para lhe fartar, mas que “[presumia-se] d’embicado” (v. 26) recorria então a moças ambiciosas como Isabel, usando do artifício das belas palavras, que a moça ao não escutar, por conta do barulho de cachorros e cães, tendia a fazer chacota de seus aparentes sentimentos.

ESCUDEIRO

Mais resguardado está’ aqui
o meu grande amor fervente.
Que tendes? Um pé dormente?

Oh que gram bem pera mi (v. 273-276).

Na verdade, como desmascarava o próprio moço Apariço, nenhuma mulher, “[...] nem casada nem solteira/ nehũa negra tripeira/ nam no quer” (v. 66-69), pois não tinha sequer um tostão.

Aires Rosado fingia-se tocador de viola – “ũa voz tam requebrada” (v. 139) – mas também ter “privança com el rei” (v. 325). Dizia ter linhagem nobre, ser “fidalgo afidalgado” de parte de seu avô (v. 324). Não apenas queria que Isabel acreditasse que circulava bem próximo do rei, mais do que qualquer outro, como que aceitasse casar-se com ele, dizendo que não queria que lhe dessem nada (v. 334-336), “[...] tenhais que nam tenhais”, pois além de “tapeçaria/cavalos na estrebaria, que nam há na corte tais”, garantia à moça que podia lhe dar uma vida de dama de corte como a que desejava.

ESCUDEIRO

Vossa caminha dobrada
nam tendes em que vos ocupar
senam somente enfiar
aljofre já d’enfadada (v. 338-341).

O Cortesão, assim como o escudeiro Aires Rosado, prometia dar uma vida diferente da que Lediça levava.

CORTESÃO

Nam devia tal senhora
Como vós d’andar varrendo
Senam enfiar aljofre e perlas orientais (v. 29-32).

Ao longo da sua carreira teatral, Gil Vicente apresentou diversas formas de punir o culto das aparências que reinava particularmente entre escudeiros e fidalgos, desprovidos de renda e que, por sua vez, alimentavam o sonho de meninas jovens. Tanto Isabel não conseguiu encontrar o verdadeiro cavaleiro que procurava, como também Aires Rosado não conseguiu enganá-la. O poeta colocou a serviço da sátira Apariço, para quem o escudeiro “pelado” também prometeu “de dar a el rei”, para desmascará-lo.

APARIÇO

Oh jesu que mau ladrão
Quer enganar a coitada (v. 342-343).

Felipa não deixou de ser punida por Gil Vicente. O autor serviu-se de Rodrigo para lembrá-la do seu lugar e do quanto a Corte não era espaço para ela. Lá qualquer “pação” a chamaria de “ratinha/tinhosa cada mea hora” e que cheirava a “Cartaxo” (v. 432-433; 437-438). E reforçava o autor: “Pois te desprezas do baixo/ o alto t’abaxará” (v. 439-440).

Ambos, Lediça e o Cortesão, também foram ridicularizados. Ela por não entender a linguagem palaciana e levar ao pé da letra o que ele lhe dizia.

CORTESÃO

Temo muito que me leixe
vosso amor pobre coitado
de favor com que me queixe

LEDIÇA

Lançai na sisa do peixe
E logo sões remediado (v. 45-50).

Ele por não ser entendido na sua tentativa de usar belas palavras para se identificar enquanto um perfeito cortesão.

CORTESÃO

Nam falo senhora disso
[...]
Oh que mal ser namorado
onde nam (v. 166-167).

Certamente a fama dos escudeiros era conhecida de todos, mas Inês optou por correr o risco. Contudo, por meio deles, apresentava as consequências a que moças de baixa condição social estavam sujeitas a sofrer caso levassem suas ambições com estes falsos cortesãos até o casamento.

Brás da Mata se apresentou com as qualidades exigidas por Inês: “[sabia] bem ler e muito bem escrever [...] bom jogador de bola” e tangedor de viola (v. 587-590). Além de dizer

ser “comprador do marichal [seu] senhor/ e [...] escudeiro seu” (v. 584-586), gabava-se ainda de “privado do rei” (v. 539), o que para Inês era a melhor das possibilidades de circular na corte e à roda do rei, pois era a finalidade para a qual muitos se mobilizavam.

A posição de Gil Vicente a favor do respeito à condição social se mostrou bem mais clara a partir do casamento de Inês com Brás da Mata. A ambição de ambos foi condenada e teve seu apreço. Com Inês o escudeiro não apenas se mostrou violento, como a fez perceber que a realidade da qual sempre fugiu era natural ao seu sexo, independentemente da condição social. Isso implica dizer que, em seus discursos de gênero, o autor reforça padrões de conduta para o feminino, ao mesmo tempo que esses padrões eram constantemente questionados. Inês foi “encerrada” numa casa tendo que se “[fartar] de lavrar” (v. 857). Obrigada a ser “avisada” e não responder nada (v. 794-795) foi mantida distante de tudo: “janela”, “igreja” e de todos, não podendo falar “com homem nem molher que [fosse]” (v. 800). Ela sofreu as consequências de seus próprios desejos por discrição.

INÊS PEREIRA

Por que me dais tal prisão?
 ESCUDEIRO
 Vós buscais discrição
 que culpa vos tenho eu?
 Pode ser maior aviso
 Maior discrição e siso
 Que guardar eu meu tisouro? (v. 809-814).

É claro que ao fazer isso Gil Vicente deixou bem claro qual era concepção corrente sobre o lugar da esposa no casamento: o da submissão às vontades do marido. Em análise sobre essa peça, Maria João Dodman (2005, p. 58) notou que esta atitude do marido perante a esposa condizia exatamente com as expectativas sociais da época. Afinal, “a literatura deste tempo mostra que a vida da mulher era sem dúvida, severamente limitada e, que a maioria das obras termina com a submissão da mulher”, mesmo a de cunho humanista.

Mas Gil Vicente não era a favor desse tipo de tratamento. Ao mesmo tempo que concedeu espaço à problemática do casamento, como principal tática acionada por moças de baixa condição social para ascender socialmente, Gil Vicente apresentou uma outra faceta das relações matrimoniais. Por meio do Escudeiro, o teatrólogo evidenciou aquela que parecia ser uma concepção comum entre os maridos: a de que para manter a esposa submissa devia ser violento com ela. Uma violência que só tendia a provocar a dissolução dos quadros da família,

pilar do ordenamento social. Gil Vicente era defensor do casamento por amor e não por interesses, quaisquer que fossem. Nem Brás da Mata e muito menos Inês casaram-se com esse propósito. Assim seria impossível a harmonia conjugal para ele basilar na estruturação de uma família cristã.

Para o teatrólogo, cada um tinha uma função a cumprir dentro de casa: o marido deveria prover e a esposa saber bem governar a casa. Contudo, Brás da Mata não só deixou Inês sozinha com o Moço, sem ter com o que se manter – “com o que me vós deixais/ nam comereis eu galinha” (v. 835-836) –, como não permitiu que a esposa governasse o lar quando foi “às partes dalém/[...] [fazer-se] cavaleiro” (v. 826-827).

ESCUDEIRO

Vós nam haveis de mandar
em casa somente um pelo
se eu disser isso é novelo
havei-lo de confirmar (v. 817-820).

Tudo isso levou a uma dupla condenação do personagem Brás da Mata: não apenas sua pretensa valentia foi desmascarada como pagou com a própria vida por tamanha covardia. Ao receber uma carta, a esposa infeliz ficou sabendo que não apenas havia se tornado viúva como o marido tinha morrido covardemente ao fugir de um mouro (v. 917-920). Na verdade, “um indivíduo que se mostrava tão duro com a mulher seria decerto um cobarde e incapaz de praticar feito de valor” (CRUZ, 1990, p. 134).

No caso de Inês, ao fazê-la arrepender-se de todas as suas presunções, Gil Vicente queria tão somente reforçar sua concepção sobre o papel que cada um devia exercer para o bom funcionamento da ordem social. Se antes Inês dizia renunciar o lavrar, agora a sua rejeição se dava em relação a todas as ambições que a levaram a sua condição atual de esposa maltratada. Nas palavras de Maria Leonor da Cruz (1990, p. 134), “o cativo em que o marido a coloca constitui para Inês o fim das ideias preconcebidas que construíra a respeito do caráter de cavaleiros, fidalgos e escudeiros”.

INÊS

Renego da discrição
comendo ao demo o aviso
que sempre cuidei que nisso
estava a boa condição.

Cuidei que fossem cavaleiros
fidalgos e escudeiros
nam cheos de desvarios
e em suas casas macios
e na ma guerra lastimeiros (v. 864-872).

O autor, porém, só podia dar a lição. Inês, ao fim e ao cabo, casou-se novamente com aquele que antes rejeitou e que era de sua condição, Pero Marques. Contudo, o autor não podia fazer uma viciosa tornar-se virtuosa, e lembremos que de farsa se tratava. Gil Vicente era realista. Modelos e contramodelos educativos andavam juntos. Na verdade, para reforçar o modelo que defendia precisou apresentar comportamentos que condenava, por isso, ao final, Inês acabou como adúltera, “pois assim se [faziam] as cousas” (v. 1144). Para ele, somente o exercício de uma educação virtuosa poderia mudar aquilo que diagnosticava na sociedade em que vivia. Por sua vez, condenar comportamentos desviantes do padrão não impedia a sua existência.

A associação dos vícios a personagens vilãs indicou, por sua vez, o quanto eram das camadas menos abastadas socialmente que surgiam moças que contrariavam, transgrediam, subvertiam o discurso; ainda que bem-educadas dentro do padrão não necessariamente faziam o uso esperado da educação que receberam. Gil Vicente, ao dar voz a estas mulheres, acabou evidenciando que não eram apenas as damas de corte as senhoras da situação ao dominar os pretendentes que apareciam para cortejá-las, numa clara evidência do amor cortês, como ocorreu com Cismena da *Comédia de Rubena*. Em todos os espaços e estratos sociais, as mulheres ainda conseguiam com armas virtuosas ou viciosas aquilo que desejavam, tal foi o caso de Inês que acabou, ao fim e ao cabo, sendo levado nas costas por seu marido “cuco” e “gamo”.

CAPÍTULO 3: GÊNERO, CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL:

possibilidades de discussão sobre as mulheres medievais a partir da produção de um paradidático.

3.1 Gênero e medievo em debate: reflexões a partir da BNCC

O ensino de História tem sido alvo de um intenso debate há algumas décadas, não apenas entre os pesquisadores da área, como na “produção de diretrizes curriculares, livros didáticos e paradidáticos, de programas e projetos de formação de professores” (SILVA; FONSECA, 2010). As pesquisas e produções acadêmicas têm cada vez mais se preocupado teórico e metodologicamente com a história ensinada: quais conteúdos estão sendo privilegiados e de que forma isto está ocorrendo. Esse novo olhar historiográfico sobre a história ensinada está diretamente ligado a uma antiga inquietação, que tem se tornado latente nos últimos anos: como nós, historiadores(as), podemos contribuir para minimizar as fronteiras entre universidade e escola? As fronteiras ainda existem, mas esforços estão sendo realizados para rompê-la.

As publicações sobre o ensino de História têm avançado e dado cada vez mais espaços a novos temas, fontes e linguagens, como forma não apenas de contribuir na renovação do ensino da disciplina escolar, mas também de se afirmar enquanto tal, e apresentar a sua importância no desenvolvimento da consciência histórica. O avanço das pesquisas na História Social e Cultural e os movimentos sociais têm reivindicado que outros sujeitos históricos, silenciados historicamente, também fossem incorporados aos conteúdos de História, – história indígena, africana, bem como das mulheres –, como partes integrantes para apreensão do conhecimento histórico, e no desenvolvimento da consciência histórica para formação de uma “cidadania democrática” (BITTENCOURT, 2018). O problema reside na inserção adequada destas temáticas no ensino escolar, particularmente as que se referem às mulheres enquanto sujeitos históricos, como pretendemos abordar no decorrer do texto.

A introdução de novos conteúdos no ensino de História leva diretamente à problemática das políticas curriculares e da forma como a História enquanto disciplina vem sendo organizada, qual o seu lugar e papel na Educação Básica. Como apontam Silva e Fonseca (2010, p. 16), a História e seu ensino têm sido alvo de disputas, seleções, interesses, acordos, distanciamentos etc. Não há dúvidas que é preciso se atentar a como a disciplina História aparece nos documentos norteadores do currículo para compreender em que nível está o diálogo entre as pesquisas acadêmicas e o saber escolar.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram mudanças significativas no ensino de História, refletindo o contexto de lutas de movimentos sociais em tempos de redemocratização. A partir de eixos temáticos, houve a abertura de espaços para a história indígena, quilombola com ênfase na pluralidade cultural e também no debate sobre as relações de gênero. “[...] O Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito a pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

A partir de eixos temáticos para o estudo da História do Brasil, os PCNs deram o primeiro passo para romper com o modelo quadripartite francês, fruto, aliás, de intensa discussão curricular nos anos 1980 (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18). Contudo, segundo Circe Bittencourt (2018, p. 142), a revisão de velhos marcos históricos, iniciada com os PCNs, tem ganhado outros contornos, após a definição de uma nova base curricular, que esteve em seu processo de elaboração diretamente alinhada aos interesses políticos/econômicos articulados às premissas do Banco Mundial.

Mas, como enfatizado por Nilton Pereira e Cristina Rodrigues (2017, p. 28), o que tem gerado intensos conflitos e tensões no campo da História escolar, muito mais que qualquer outro, tem sido o lugar que a disciplina tem ocupado nas versões da BNCC, particularmente seus objetivos e conteúdos. Nesse caso, o autor explica que, embora o currículo não necessariamente se limite a estes dois elementos, foi nestes termos que as tensões se desenvolveram. Ora, como destacaram Silva e Fonseca (2010, p. 16), o currículo não é neutro e, particularmente, o currículo de História é fruto de escolhas, recortes, interpretações e concepções de mundo que estão em constante disputas e conflitos. Nilton Pereira e Cristina Rodrigues (2017, p. 28-29) acrescentam ainda que o currículo inclui relações sociais e de poder que vão para além da sala de aula, determinando formas de ser e estar no mundo. “Inclui, assim, todas as relações e o modo com que se apresentam, desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema”.

O debate se acirrou com força a partir de 2015, quando a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, colocando em xeque o problema das temporalidades, o que envolveu as áreas de estudo desse saber disciplinar (LIMA, 2019). E, em termos de conteúdos, a questão girou em torno das inclusões e exclusões, que levaram à inserção de História da África e dos povos indígenas e à exclusão de História Antiga e Medieval. Como afirmam Nilton Pereira e Cristina Rodrigues (2017, p. 33), foram os recortes e as razões das escolhas que levaram às críticas a

essa primeira versão. Ou melhor, o problema residiu em quais dessas histórias seriam mais autênticas na constituição da identidade brasileira, aos usos do passado no presente.

É necessário dizer que a área de História como um todo se viu atacada na primeira versão da Base, último componente curricular a ser divulgado para consulta. As respostas surgiram em todos os formatos e meios de divulgação: notas de associações de pesquisadores, laboratórios de pesquisa, cartas, manifestos (LIMA, 2019, p. 3), mas também artigos, capítulos de livros etc.

Segundo Cláudia Bovo (2018, p. 270-271), os medievalistas e antiquistas, particularmente, se inquietaram com os ataques às suas áreas, após a retirada de História Antiga e Medieval do texto preliminar desse primeiro texto preliminar da Base. As mídias sociais foram o principal canal de resposta dos medievalistas que, de forma geral, não foram ouvidos. Os medievalistas foram se envolvendo cada vez mais na “guerra de narrativas” em torno desse documento, reafirmando a importância da manutenção da área no currículo escolar. Enquanto uns a faziam afirmando que a permanência de conteúdos relativos à Idade Antiga e Medieval não era o que fazia com que o ensino de História do Brasil fosse eurocêntrico, mas sim sua própria divisão cronológica; outros, por sua vez, ligados a grupos conservadores, consideravam que a manutenção era mesmo necessária porque entendiam que a identidade brasileira era forjada pela herança cultural medieval.

Segundo as considerações de Renan Brito e Renato Boy (2020, p. 6), se existe um ponto positivo nas provocações trazidas pela primeira versão preliminar da BNCC, este foi, sem dúvidas, ter levado os medievalistas a refletirem e repensarem o seu campo de atuação, sobretudo em termos teórico-metodológicos. Os autores salientam ainda que o exercício sobre o ensino de História Medieval precisa ser mais constante, o que implica dizer que, em tempos desafiadores para o ensino de História Medieval no Brasil, o “encastelamento” não é uma opção. Este alerta é importante, pois como salienta Cláudia Bovo (2018, p. 283), ficou claro que o conhecimento histórico sobre a Idade Média nas escolas está distante da produção acadêmica na área, sendo ainda fortemente marcado por estereótipos sobre o período.

Ainda que seja mais do que urgente eliminar o modelo quadripartite de interpretação da História, a primeira versão da BNCC não conseguiu, de fato, romper com o eurocentrismo ao eliminar conteúdos referentes à Idade Antiga e à Idade Média e incluir a temática quilombola e indígena, historicamente silenciada do currículo. É preciso rever pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a forma como estes conteúdos estão sendo incluídos no currículo.

Por isso, em 2016, uma segunda versão da Base foi elaborada. Contudo, representou um verdadeiro retrocesso em relação à primeira (PEREIRA; RODRIGUES; LIMA, 2018, p. 9), por

vários motivos, mas, primeiramente, pela volta da tradicional organização quadripartite, a partir da continuidade da perspectiva eurocêntrica. Por sua vez, a Idade Média ganhou um relativo espaço – fruto das reivindicações dos medievalistas – se comparada à total exclusão na primeira versão. Mas, a forma como os conteúdos – extremamente conservadores e centrados no Ocidente Medieval –, foram apresentados revela um olhar totalmente estereotipado sobre o período, marcado pelo obscurantismo, binarismo etc. (LIMA, 2017, p. 9-10).

Um segundo motivo de crítica historiográfica a essa versão diz respeito a uma problemática pertinente a este trabalho que segue até a versão definitiva: a forma de abordagem das questões de gênero. Por isso, desenvolveremos esta discussão num segundo momento. O que resta enfatizar é que esta segunda versão recebeu muitas críticas e que, por isso, se tornou insustentável mantê-la como documento definitivo. Considerando-se este fato, a base foi reestruturada. A terceira versão, porém, publicada em 6 de abril de 2017, não foi estruturada pensando em toda a Educação Básica, mas apenas no Ensino Fundamental, já que uma nova reforma do Ensino Médio estava em curso (LIMA, 2019, p. 10).

Essa terceira versão, assim como as outras, não deixou de receber críticas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) se manifestou bastante contrária, entre outros motivos, pela forma de organização curricular ser restritamente pautada na lógica das competências e habilidades e, assim como na segunda versão, focar na “lista de conteúdos”, retrocedendo na compreensão da aprendizagem histórica (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12). Uma outra crítica que, particularmente, tem surgido desde a segunda versão da Base tem sido em relação à negligência quanto ao tema das identidades de gênero e Orientação Sexual, o que leva, certamente, à defesa de uma concepção – androcêntrica – de História, que esvazia o seu potencial crítico, ao desconsiderar os “efeitos das narrativas” e suas “marcas de invisibilização e silenciamento” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12-13).

Mas no que diz respeito aos conteúdos de Idade Média, Douglas Lima (2019, p. 11) destaca que a versão avançou, ainda que continue sendo trabalhada apenas no 6º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos foram dispostos em unidades temáticas que, de certa maneira conseguiram se aproximar da história social, e até cultural: “formas de contato entre populações, dinâmicas de circulação de pessoas e produtos, formas de organização do trabalho e da vida social, o papel cultural da religião cristã e os papéis sociais das mulheres”.

A versão definitiva da BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, incluiu o Ensino Médio. Esse nível de ensino é organizado em quatro grandes áreas. Devido as dificuldades enfrentadas em manter os estudantes nessa etapa da Educação Básica, as competências e habilidades buscaram se adequar às demandas tecnológicas.

É necessário dizer que o Ensino Médio é uma etapa que há décadas vem passando por uma “crise”, que levou aos constantes debates sobre a necessidade de sua reformulação em termos de finalidades. Durante o governo Temer, essa discussão esteve no seu ápice quando uma MP, lançada pelo então ministro Mendonça Filho, pôs em questão a necessidade de um “currículo extenso”, que não se adequava às demandas do século XXI, e que dificultava o rendimento dos alunos em disciplinas consideradas mais importantes, como Língua Portuguesa e Matemática. A configuração da BNCC do Ensino Médio determinou os rumos dessa reforma, que privilegiou o “ler-escrever-contar-trabalhar” (TOLEDO, 2017, p. 193). Nesse sentido, seguindo as considerações de Circe Bittencourt (2018, p. 143), podemos dizer que essa organização do Ensino Médio na Base acaba seguindo a “lógica do mercado”, apontando para a “modernização dos conteúdos”, como reflexo da geração das mídias.

A BNCC, enquanto documento normativo, serve de referência nacional na formulação dos currículos dos sistemas de ensino, definindo o tipo de aprendizagem que os(as) estudantes do país devem desenvolver. Nesse sentido, enquanto “[...] produto de escolhas e disputas, a BNCC expressa os embates em torno do que deve ser recortado e considerado do passado” (LIMA, 2019, p. 14).

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, a forma como foi definida a História a ser ensinada pouco contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica efetiva, por meio da qual diferentes experiências do passado sejam significativas no presente e não, de outra maneira, esvaziadas de sentido por serem recuadas no tempo. Afinal, “dessa relação de absoluta exterioridade entre passado/objeto e presente/sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 14). Nesse caso, sem levar em consideração a articulação entre experiências do passado e do presente, não há orientação na vida prática (RUSEN, 2001, p. 63). É, nesse sentido, que se enquadra não apenas a importância do estudo de medievo no ensino escolar, como também da questão de gênero, pensada em sua historicidade, com a qual nos ocuparemos mais adiante.

3.1.1 O (não) lugar das questões de gênero na BNCC

Fruto de reivindicações políticas de diversos movimentos sociais e das preocupações mundiais com o avanço das doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo, a AIDS – bem como com o crescimento da gravidez indesejada – foram pensadas, a partir das décadas de 1980

e 1990, formas de conter a doença (MIGUEZ, 2011, p. 145) o que ocorre, segundo Jeffrey Weeks, (2000) pelo viés da interdição da sexualidade, tomada enquanto sinônimo de sexo.

Nessa perspectiva, tornou-se urgente educar a sociedade a respeito da sexualidade, por meio da escola. Assim, a problemática das questões de gênero em documentos curriculares no Brasil é resultado de um processo que se inicia na década de 1980, com as reflexões sobre a importância da Educação Sexual nas escolas, e se materializa em 1990, com a publicação dos PCNs. Dentro desse documento, houve um relativo espaço para abordagem das questões de gênero, por meio do tema transversal Orientação Sexual, o qual deveria ser discutido nos quatro ciclos do Ensino Fundamental.

A inclusão desta temática enquanto tema transversal buscava, entre outras coisas, “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998, p. 91). É certo que os PCNs ainda apresentavam dificuldades na discussão da categoria gênero ao associá-lo ao sexo biológico (GANDELMAN, 2009, p. 214), contudo, através deles, foi dado um primeiro passo para o enfrentamento das desigualdades e do mútuo respeito à pluralidade de gênero, o que ocorreu de forma bastante problemática nas consecutivas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse processo de exclusão de tal discussão faz parte de um contexto conservador que vem dominando as políticas curriculares desde 2014, quando o novo PNE (2014-2024) foi renovado eliminando de seu texto a abordagem de gênero e sexualidade, a partir de uma perspectiva conservadora, presente no próprio discurso político dessa época. Como consequência, em 2015, muitos Estados e Municípios retiraram esses temas de seus planos (BORGES; BORGES, 2018, p. 3). Construiu-se uma tal “ideologia de gênero”, que partia do pressuposto de que essa discussão no contexto escolar atacaria os valores da família tradicional brasileira (MAIA, 2017, p. 72).

A propósito, essa postura do MEC vai de encontro com a que foi adotada no PNE anterior (2001-2010), que trazia como foco as discussões de gênero – ainda que com suas limitações –, em vários de seus objetivos, em concordância com as propostas dos PCNs.

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: **gênero, educação sexual**, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 44, grifos nossos).

Isto revela, por um lado, o quanto as atuais políticas de governo interferem em vários âmbitos sociais, sobretudo, no campo educacional; e, por outro, um total desconhecimento do que significa o gênero, reafirmando a necessidade de que esse debate continue chegando na escola.

O projeto de supressão das questões de gênero e dos conflitos em torno do que seria mais importante a ser considerado na elaboração dos currículos, inicia já desde a primeira versão da Base, quando timidamente se tratou a respeito dessa temática. “Entretanto sem nenhuma possibilidade de conceber outras histórias possíveis pensadas e estruturadas a partir de diferentes perspectivas de gênero” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 32-33).

De um total de 302 páginas, a nomenclatura gênero aparece 77 vezes na primeira versão, com um duplo significado: “gênero referindo-se a gênero textual na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira e gênero como uma forma ampla de discutir e respeitar a diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos” (MAIA, 2017, p. 77).

Contudo, a inconsistência teórico-metodológica em relação a esta questão se aprofunda quando da divulgação da segunda versão da Base, na qual se trata em períodos isolados sobre esse tema. Dentre variados motivos de crítica, Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2017, p. 43) destacam a “[...] deliberada invisibilidade das mulheres enquanto agentes sociais e históricos, emergindo apenas quando conquistam direitos políticos”. Na segunda versão, o termo gênero aparece 334 vezes, referindo-se ora aos gêneros textuais e ora ao respeito às diversidades, mas não à igualdade de gênero (MAIA, 2017, p. 77). A propósito, ao contrário da primeira versão da BNCC, na segunda não se identifica claramente um “passado prático”, mas, sobretudo histórico, sem problematizações (PEREIRA; RODRIGUES, 2017).

No que diz respeito à terceira versão, constata-se um total retrocesso, evidenciado até mesmo em relação às outras duas versões, uma vez que há um completo silenciamento. Predomina a ausência de termos que sequer possibilitem pensar teoricamente no gênero enquanto construto histórico de papéis desiguais, fundamentados nas diferenças sexuais, como teorizado por Joan Scott (1995, p. 86). Dentre os 15²² temas contemporâneos que aparecem enquanto transversais e integradores, nenhum abre espaço para as questões de gênero e sexualidade.

²² Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente [...], educação para o trânsito [...], educação ambiental [...], educação alimentar e nutricional [...], processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso [...], educação em direitos humanos [...], educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...] bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural [...] (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Até mesmo a menção à sexualidade – mesmo que não seja o nosso principal foco de discussão – ocorre raras vezes no documento, distanciando-se da transversalidade, uma vez que aparece exclusivamente no 8º ano da disciplina de Ciências. A referência se dá na Unidade Temática *Vida e Evolução*, abordando os *mecanismos de reprodução: sexualidade*, enquanto objeto de conhecimento. Fica explícito que a abordagem dessa questão é permeada, majoritariamente, pela naturalização da sexualidade, ainda que em um dos objetivos proponha uma abordagem mais ampla: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 349).

Alinhamo-nos às constatações de Marília Maia, que percebe que o foco dado à terceira versão passa a ser outro, distanciando-se completamente das problemáticas de gênero. Ora, esta última versão “[...] apresenta uma proposta mais enxuta, e é guiada por uma percepção mais utilitária e prática (ênfase na construção de prioridades e de competências no indivíduo) cujo propósito é formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho” (MAIA, 2017, p. 80).

Nessa perspectiva, a BNCC ainda que faça referência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/ 2013) e ao foco que esse documento dá a valorização das diferenças, respeito à pluralidade e diversidades culturais (BRASIL, 2018) não atende a perspectiva da igualdade de gênero tão importante para que as diversidades sejam valorizadas. As DCNs, no entanto, se constituem enquanto um importante documento que levou a sério a interseccionalidade do gênero. “Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, [...], os de diferentes orientações sexuais [...] – todos que compõem a diversidade” (BRASIL, 2013, p. 16).

Com isso, consideramos não se tratar de uma supressão qualquer e sem significados simbólicos e ideológicos. Sabe-se que, por detrás da recusa e exclusão deste tema, existem conflitos e disputas, que configuram relações de poder. A BNCC, como todo e qualquer documento legal, passou por um processo de tramitação, por um jogo de conflitos no interior de sua aprovação. Consequentemente, o processo de sua elaboração seguiu uma lógica determinada por um grupo político-ideológico, altamente conservador, que idealizou um projeto de educação para o país.

Logo, excluir a discussão das Relações de Gênero e de sexualidade de uma Base que norteia o currículo educacional no país é ter em mente que gênero significa muito mais que um definidor sexual, implica relações de poder e conflitos (SCOTT, 1995) que, para a vertente conservadora, precisariam continuar desconhecidas e sem discussão. Uma perspectiva progressista contrária a essa é tida como “doutrinação” (MAIA, 2017, p. 80). Afinal, o que se

legaliza implicitamente é a naturalização dos papéis de gênero estabelecidos no âmbito das relações sociais. Na lógica inerente ao projeto que está em vigor continuar naturalizando está na ordem da vez. Como enfatiza Maia (2017, p. 80), as estratégias curriculares da BNCC propõem formar sujeitos passivos e acríticos, que somente se adequem à lógica neoliberal.

Quando há, no âmbito da educação, políticas de governo – como foram de forma geral as políticas republicanas existentes até hoje – e não de Estado, corre-se o risco de se fazer das políticas educacionais o palco de interesses não apenas político-econômicos, mas também político-ideológicos, como se materializa na BNCC vigente.

É bem verdade que a BNCC se refere algumas vezes ao respeito à “pluralidade” e “diversidade”. Contudo, por dois elementos primordiais isso não implica a abertura de espaços para debater a questão de gênero. Primeiro, que a noção de pluralidade é muito superficial na Base, não se estabelece claramente como fazer, em quais disciplinas trabalhar tais questões. Em relação a este último aspecto, por uma única vez no que se refere ao currículo de História do 9º ano, na Unidade Temática *História Recente* aparece, enquanto objeto de conhecimento, *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*. Mas como explica o documento “[...] a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI” (BRASIL, 2017, p. 416). Trata-se de pluralidades culturais.

Aliás, como apontado por Kátia Abud (2017, p. 20), a BNCC representa em uma longa duração o que pode se definir enquanto permanência do modelo curricular do século XIX, no âmbito da Educação Básica. É por isso que, para a autora, é possível afirmar que “a pluralidade [...] não atingiu o ensino de História”. Isso implica dizer que determinados conteúdos parecem ainda não “valer a pena” serem ensinados. Nesse sentido, “mulheres, trabalhadores, minorias culturais permanecem, tal qual há um século, ignorados pela história escolar” (ABUD, 2017, p. 24).

Segundo, em nenhum momento no documento adjetiva-se os termos pluralidade e diversidade como sendo de gênero, porque sabe-se os implicativos que a articulação entre estes termos aciona e os que eles representam. Há uma completa e intencional negligência. Isso porque considera-se que as nomenclaturas em um documento legal não são escolhidas aleatoriamente, passam por escolhas que levam em consideração inúmeras questões de cunho político, econômico e ideológico. Ora, porque refere-se a gênero no sentido literário, textual, discursivo, digital etc, e não se fala em Relações de Gênero? Sabe-se que a ausência dessa nomenclatura tem como intuito a naturalização dessas questões.

Nesse caso, as versões da BNCC representam de forma geral um retrocesso em relação a este debate. Mas, comparando as discussões sobre a presença/ausência das questões de gênero

nas versões da Base, podemos dizer que a última versão mesmo que timidamente dá brechas à introdução desse debate nos conteúdos de História. Nesse caso, existe a possibilidade de discutir Relações de gênero dentro do recorte delimitado pela pesquisa.

No componente curricular de História do 6º ano, há a unidade temática *Trabalho e formas de organização social e cultural*. Um dos objetos de conhecimento é *o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval*, que define a seguinte habilidade: “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 418). Ainda que gênero não seja sinônimo de mulher (SCOTT, 1995, p. 75), é possível por meio do debate desse conteúdo discutir com os alunos, a partir da perspectiva de gênero, sobre a construção de papéis sociais para as mulheres medievais no discurso cristão da época.

3. 2 Ensino e medieval: novas abordagens e possibilidades de discussão

A primeira versão da BNCC trouxe ainda mais desafios ao ensino de História Medieval, sobretudo em relação às suas finalidades pedagógicas. A necessidade de repensar a área e os objetivos de estudá-la no Brasil nunca foram tão prementes. Ao mesmo tempo que se assistiu a esse cenário de novos questionamentos do porquê se estudar Idade Média no Brasil, a área se fortaleceu a partir das pesquisas, muitas das quais vêm contribuindo para a renovação dos estudos do medieval no ensino escolar. A propósito, as autoras Adriana Zierer e Solange Pereira (2019, p. 635-637) salientam que o fortalecimento do campo dos estudos medievais no Brasil vem ocorrendo desde a renovação historiográfica trazida pelos *Annales*, pela Nova História o que, dentre outros motivos, tem levado à forte presença da História Antiga e Medieval nos cursos de Pós-Graduação. Toda essa renovação na área proporcionou que muitos estereótipos associados a esta época fossem desmitificados. Contudo, e apesar de todos os avanços, o olhar negativo em relação à Idade Média ainda se faz presente, sobretudo nas escolas.

Mesmo nesse contexto de negacionismos, em que a ciência vem sendo deslegitimada bem como o próprio ensino de História, particularmente medieval, a área de História Medieval vem resistindo de todas as formas: seja na manutenção de perspectivas tradicionais, seja na adoção de teorias mais progressistas e críticas em relação à área, com foco na sua necessária renovação.

Alguns retomaram o debate sobre as raízes medievais do Brasil, tomando a concepção de heranças e reminiscências medievais (LIMA, 2019). Esta concepção, que foi

minuciosamente discutida pelo renomado historiador Hilário Franco Júnior (2008, p. 85), tinha como fundamento apresentar as profundas influências de um “sistema de valores medievais no Brasil”, através de aspectos de nossa cultura, religiosidade e imaginário. Partindo de uma compreensão similar, Ronaldo Amaral (2011, p. 447) explica que as raízes medievais do Brasil podem ser encontradas nas estruturas mentais: nas crenças, ideias, concepções morais e religiosas, nas práticas cotidianas etc.

Contudo, outros medievalistas reconhecem a necessidade de renovação nos estudos medievais e alertam sobre os perigos de sustentar essa perspectiva conservadora, ainda mais porque, de outro modo, buscam contribuir para superação e desconstrução do eurocentrismo, associado aos estudos do medievo. As considerações de Douglas Lima (2019, p. 18) são bem enfáticas neste sentido.

Ao combater pela permanência da Idade Média no currículo obrigatório da Educação Básica, os historiadores mobilizaram uma série de argumentos, dentre os quais, reafirmou-se a perspectiva identitária das raízes medievais/ocidentais do Brasil, uma via que favorece o acesso ao medievo ibérico e cristão, mobilizando, por vezes, um viés tradicional de abordagem do conteúdo de Idade Média, que compreende o período condicionado aos paradigmas políticos e sociais da modernidade, como se apresentou na segunda versão da Base.

Entende-se com isso que o constante foco na ideia de continuidade, a partir da lógica da longa duração, dificulta pensar na articulação entre identidade e alteridade – e não, de outra maneira, na sobreposição de um ou outro –, que tem sido um dos principais pontos de partida por parte daqueles que defendem a importância de se estudar temporalidades recuadas como a Idade Média.

A medievalista Cláudia Bovo (2018, p. 288-289), alinhada a essa perspectiva e embasada teoricamente nos pressupostos sobre a formação da consciência histórica de Jörn Rüsen, nos apresenta as contribuições cognitivas de temporalidades recuadas como a Idade Média. Segundo a autora, o que torna estas temporalidades importantes é, particularmente, a “alteridade extrema” em relação ao presente e, não apenas, suas permanências e reminiscências. Nesse caso, as nossas próprias experiências no presente só fazem sentido se nos situarmos no tempo a partir da articulação com diferentes e singulares experiências do passado, como o medieval. Por sua vez, a constituição cognitiva da identidade se dá através da consciência da alteridade.

No contexto de maior tensão, gerada pela supressão da área de antiga e medieval da primeira versão da BNCC, professores do Norte e Nordeste em carta aberta – anexada por

Douglas Lima em suas reflexões sobre a Base – justificavam a permanência de suas áreas, entre outras coisas, pelo viés da alteridade, que possibilita um outro olhar em relação às realidades distintas das nossas no tempo, bem como repensar nosso lugar no presente (LIMA, 2019, p. 125).

Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018, p. 6) nos ajudam também a pensar nessa perspectiva do passado como “outro”, que contribui para que experiências alheias e diferentes das nossas sejam consideradas na aprendizagem histórica. Para estes autores, a discussão sobre a alteridade/identidade, que a primeira versão da BNCC acabou instigando, deve ser reestruturada pela ótica da descolonização. “Importa, portanto, “descolonizar” não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história”. Objetivos e formas de abordagens dos conteúdos precisam ser repensados. Importa discutir teórico e metodologicamente novas fontes e linguagens para se ensinar Idade Média em sala de aula, de forma que a seleção e discussão de conteúdos sobre esse período contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica.

Nessa perspectiva, outro caminho encontrado para lidar com os desafios impostos aos próprios estudos medievais, principalmente na Educação Básica, tem sido a articulação entre as pesquisas acadêmicas e o ensino de História (BIRRO; BOY, 2020, p. 6). Afinal, as discussões em torno da primeira versão têm evidenciado que o ensino de História Medieval em sala de aula, de forma geral, ainda não corresponde ao avanço temático, teórico e metodológico na área, considerando o fato de que muitos estereótipos sobre uma Idade Média eurocêntrica ainda persistem no ensino disciplinar, como evidenciado por Cláudia Bovo (2018, p. 283).

Ademais, os usos inapropriados que têm sido feitos do medieval nos discursos políticos, nos últimos anos, demonstram a falta de conhecimento do grande público sobre o período medieval, o que reforça a importância da articulação entre pesquisa histórica e ensino (BIRRO; BOY, 2020, p. 6). Uma das perspectivas adotadas para o avanço no ensino escolar de História Medieval tem sido pensar em termos de descolonização. Uma Idade Média descolonizada é efetivamente aquela que foge dos moldes de referência europeia (LIMA, 2019, p. 17).

Assim sendo, mais importante do que apresentar os elementos do legado medieval que nos conectam a essa temporalidade é propor táticas descolonizadoras para que o ensino sobre medieval possa ser tratado de forma plural em sala de aula. Para isso, é preciso reconhecer que a Idade Média foi colonizada por autores da Modernidade, responsáveis por solidificar a imagem estereotipada sobre essa temporalidade (ALBUQUERQUE, 2020, p. 32).

De acordo com Isabela Albuquerque (2020, p. 28), os estudos pós-colonialistas buscam ‘desocidentalizar’ e ‘deseuropeizar’ perspectivas epistemológicas de saber que tendem a

naturalizar processos históricos, ao desconsiderar as relações de poder neles implícitos. “Sua importância reside justamente no fato de desconstruir e desnaturalizar tais estereótipos, trazendo a discussão mais ampla de como as estruturas do saber estão vinculadas a aspectos ideológicos e, conseqüentemente, servindo também a estruturas de poder” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 28).

Na perspectiva da descolonização do ensino da Idade Média, Rivair Macedo (2008, p. 115) propõe que identidades subalternizadas – se comparadas às da França, Inglaterra, Alemanha e Itália –, sejam consideradas no ensino sobre o medieval no Brasil. Repensar a Idade Média no ensino de História seria incluir conhecimentos relativos à parte Norte, Leste e à Península Ibérica. Aliás, segundo Macedo (2008, p. 116), estudar a Europa Ibérica faria muito mais sentido do que estudar França ou Inglaterra, por pertencermos a um conjunto cultural ibero-americano. “Ao tomar a Península Ibérica como núcleo gerador da consciência histórica a respeito da Idade Média, o ensino de História cumpriria melhor o seu papel de revelar aos estudantes aspectos de nosso passado que continuam a interagir como o presente” (MACEDO, 2008, p. 116).

Ainda que esse caminho para repensar o ensino sobre o medieval esteja atravessado pela concepção de herança cultural (ALBUQUERQUE, 2020, p. 33), – correndo o risco de cair nas armadilhas do eurocentrismo –, a depender da forma de abordagem, trilhá-lo pode ter resultados profícuos, como o foco na pluralidade étnica e na coexistência religiosa.

Contudo, novos referenciais teóricos têm sido adotados com intenções de se aprofundar os olhares para perspectivas verdadeiramente decoloniais, que fujam da noção dicotômica entre periferia/cidade, significando um avanço nas abordagens do ensino sobre o medieval em sala de aula (ALBUQUERQUE, 2020, p. 33). É, nesse sentido, que a teoria do medievalismo tem ganhado bastante espaço na compreensão sobre os usos da Idade Média no Brasil.

Segundo Douglas Lima (2019, p. 20), o medievalismo é um campo de estudos que trata sobre a recepção da Idade Média nos séculos posteriores, tanto no âmbito da cultura de massa (quadrinhos, séries, filmes) quanto na literatura, jogos, arquitetura etc. Contudo, desde que o termo foi criado, a partir da década de 1970, outras terminologias²³ têm sido empregadas na tentativa de repensar o ensino de História Medieval. Ademais, a popularização da Idade Média tem ocorrido desde os anos 2000, sobretudo por meio de eventos que recriam elementos do passado medieval (LIMA, 2019, p. 21).

²³ Entre essas terminologias estão: medievalidades, medievística, medievalística, neomedievalismos.

Diante desse cenário, alguns medievalistas têm investido suas análises na apresentação do potencial pedagógico da Idade Média imaginada. É por meio do foco na Idade Média fantasiada que Chepp, Masi e Pereira (2015, p. 948) demonstram outras releituras possíveis do passado medieval, através das músicas e séries, a serem trabalhadas com os (as) alunos (as), de forma a desconstruir a “leitura iluminista e preconceituosa em relação ao medievo”, que ainda predomina nas escolas. Segundo os autores, é no contato com essas “numerosas alternativas de representação e ‘(re)encenação’ do passado” que aluno poderá construir e apreender significativamente os conceitos. E, no caso da Idade Média, poderá desviar-se de uma visão pronta e acabada sobre essa época. “Ele poderá saber fazer a distinção entre o que é fantasia e o que é realidade histórica, mas igualmente saberá reconhecer as representações que os povos criam sobre si mesmos e sobre os outros, e que estas podem ser transformadas em aprendizagens históricas” (CHEPP; MASI; PEREIRA, 2015, p. 952).

Da mesma maneira, Douglas Lima (2019, p.) apresenta as potencialidades da articulação entre medievalística, o medievalismo e a recriação histórica ou “História ao Vivo” em sala de aula, tanto para o desenvolvimento da consciência histórica, da percepção das mudanças no tempo, da aprendizagem histórica por meio de diferentes linguagens quanto para a compreensão dos diferentes usos do passado medieval nas séries, por exemplo.

A propósito, é no encantamento das fantasias medievais, comercializadas em produtos de entretenimento, que os (as) alunos (as) podem desenvolver a “consciência da alteridade”. “Essa fantasia provoca encantamento e pode ser a porta de entrada para determinar a partir de critérios de alteridade tudo que não somos” (BOVO, 2018, p. 289).

No campo das pesquisas sobre a Idade Média, temas sensíveis como as questões de gênero também têm sido repensados por meio do olhar decolonial e têm enriquecido o entendimento de muitos (as) medievalistas sobre a cultura medieval. Isso implica reconhecer que, na representação tradicional feita sobre o medievo e na nossa própria representação acerca dessa época, várias temáticas impregnadas pelo gênero foram excluídas – incesto, masoquismo, estupro, travestismo etc. O que não quer dizer que estas temáticas, de fato, tenham sido marginais ou ausentes dentro da sociedade medieval, como se existisse uma Idade Média oficial e uma marginalizada (ALBURQUERQUE, 2020, p. 34).

(...) ao analisar temáticas do gênero, devemos rejeitar a ideia de que se tratava de uma visão alternativa sendo meramente reprimida, excluída ou abandonada, substituindo-a por um campo mais amplo de possibilidades negado durante o momento do estabelecimento de representações (ALBURQUERQUE, 2020, p. 34).

Nessa perspectiva, as questões de gênero nos permitem pensar não apenas em termos de identidade, mas também de alteridade, outras formas de ser, pensar e agir. Semelhanças são possíveis de se estabelecer, mas são as diferenças que marcam a construção dos discursos na sua historicidade, possibilitando reflexões no tempo a partir do contato com narrativas diferentes das nossas.

É sobre as potencialidades da articulação entre gênero, Idade Média e perspectiva decolonial que nos dedicaremos adiante.

3.2.1 Gênero e medievo sob a perspectiva decolonial

O que seria então pensar o gênero na Idade Média a partir da perspectiva decolonial? É ainda razoável o número de pesquisas no campo do medievo que têm se dedicado a articular as discussões em torno da de(s)colonização à análise sobre o gênero na Idade Média, mas tais pesquisas têm proporcionado uma percepção mais acurada sobre as diversas possibilidades de se estudar o gênero nessa época.

Mas antes de adentrarmos a estas questões, algumas considerações precisam ser feitas, para se entender o porquê o uso dessa perspectiva articulada aos Estudos de Gênero na Idade Média tem se tornado tão necessário.

Ora, há muitas décadas que o gênero tem sido uma perspectiva adotada dentro do campo da medievalística, com diferentes usos. A discussão inovadora do gênero, proposta para ser analisada enquanto categoria pela historiadora feminista Joan Scott (1995), tem sido adotada por alguns (as) historiadores (as) que enfrentam o desafio de usar essa perspectiva em seus estudos aplicados à Idade Média.

As novas releituras sobre a afirmação primeira de Joan Scott (1995, p. 86) de que o gênero é uma construção histórico-cultural das diferenças sexuais, as quais norteiam as relações sociais, tornou claro que não se pode estudar as questões de gênero sem analisar o contexto do qual se fala. Tal assertiva tem motivado medievalistas, como Carolina Fortes (2019, p. 10), a defender, portanto, que é mais do que aplicável o uso da categoria gênero ao estudo das sociedades medievais. Contudo, explica que para que uma história medieval do gênero seja possível deve-se ter em mente a temporalização dessa categoria, dentro do contexto histórico do ocidente medieval.

Na segunda parte de seu conceito, Scott (1995, p. 86) diz que gênero é uma forma primária de significar relações de poder o que, segundo Andreia Frazão Silva (2008, p. 79), se

apresenta em todos os aspectos da experiência humana, – mesmo que parcialmente –, sendo possível, portanto, de ser estudado a partir de qualquer vestígio do passado.

Carla Pinsk (2020, p. 32-33) também tem contribuído com a reflexão sobre a importância do uso da categoria no campo da História, em todos os contextos e temporalidades, destacando as historicidades das noções impressas em “ser homem” e “ser mulher” em uma dada sociedade. Da mesma maneira, afirma a importância de um olhar atento às mudanças que perpassam essas relações entre o que se convencionou chamar de masculino e feminino, também construídos socialmente.

Dentro das perspectivas apontadas, o gênero tem sido encarado enquanto um fenômeno histórico, concreto e contextualizado, que vai se modificando ao longo do tempo (FORTES, 2019, p. 13). Por esse motivo, tem se tornado cada vez mais pertinente afirmar porque é possível escrever uma história medieval do gênero, pergunta devidamente respondida por Miriam Coser, Carolina Fortes, Andreia Frazão e outros (as) pesquisadores (as) que, mesmo sem fazê-la, têm mostrado as possibilidades de discussão de temáticas que envolvem o gênero em suas pesquisas aplicadas ao medievo. Muitos desses (as) medievalistas, segundo Cassiano de Jesus (2018, p. 24), consideram a perspectiva scottiana da construção cultural e social das diferenças sexuais no âmbito das relações sociais.

Mas acreditamos que uma das reflexões que avançaram ainda mais sobre esta questão tem sido a lançada por Luciana Deplagne (2019, p. 27), que ao se perguntar se “a historiografia sobre a Idade Média tem gênero?”, preocupou-se em pensar o lugar de fala e a visão de mundo que estão diretamente entrelaçados às narrativas construídas sobre a Idade Média, elaboradas em diferentes áreas do conhecimento. Com isso, a autora se propõe a ir além da lógica binária construída pela historiografia tradicional, de perspectiva iluminista que, aceitando os discursos coloniais/modernos sobre a Idade Média, sustentou a lógica patriarcal de sujeição/opressão: um olhar universal e invariável sobre o gênero. É, nesse sentido, que a discussão sobre a perspectiva decolonial tem trazido outras possibilidades de se trabalhar com o gênero na Idade Média, ao se questionar a colonialidade do gênero, retirando as “lentes escuras” com que ainda sem tem discutido as relações de gênero na Idade Média (DEPLAGNE, 2019, p. 27).

Na realidade, tem se percebido cada vez mais a preocupação de alguns (mas) medievalistas, entre os quais os já citados, em fugir de concepções fixas e imutáveis na discussão em torno das diferenças sexuais, apresentando os perigos de ainda se considerar os pares sexo e gênero, marcados pela oposição natureza e cultura, nas análises sobre as relações de gênero aos objetos de estudos sobre o medievo, sem considerar que são eles também construídos.

Nesse sentido, se dá a crítica feita por Andreia Silva (2006, p. 1-2) ao uso feito da categoria gênero nos estudos de História Medieval no Brasil. Carece, segundo ela, de mais rigor teórico-metodológico, uma vez que ainda que se utilizem do conceito/categoria scottiana, continuam insistindo na associação contraditória de gênero como sinônimo de mulher ou mulheres, bem como em abordagens generalizantes e descritivas, a que a própria Scott criticava. Essa constatação também foi feita por Carolina Fortes (2019, p. 12), que a vê como uma tendência misógina, próprio do paradigma patriarcal.

Ora, a própria Scott (1995, p. 74-75) procurou, no seu famoso artigo, desfazer essa associação bastante simplista e redutora do gênero. Na realidade, a própria definição do gênero enquanto categoria e não do sexo pela autora vai no sentido de desconstruir o binarismo sexo X gênero, apontando a construção inerente a estes dois termos. Além disso, a autora fala no caráter relacional do gênero, o que envolve homens e mulheres, que de maneira alguma são categorias desprovidas do aspecto cultural e histórico. Em concordância com a perspectiva pós-moderna do gênero, enquanto categoria sem essência fixada, Andreia Silva (2008, p. 79) enfatiza que a noção de diferença sexual precisa ser encarada não enquanto um dado intocável, natural, universal, atemporal ou invariante no decorrer da História, mas sim como algo também construído pelos saberes que dão significados às diferenças sexuais, a depender do contexto social do qual se fala.

Segundo Carla Pinsky (2009, p. 162), gênero, enquanto categoria de análise, requer que se atente aos significados e como atuam as relações e representações de gênero no passado, tanto no sentido das mudanças quanto das permanências dentro dos processos históricos, bem como as suas influências dentro desses mesmos processos.

Como destaca Marcelo Lima (2019, p. 160), o gênero enquanto fenômeno histórico e perspectiva reflexiva precisa ser explicado. Segundo o autor, o uso da perspectiva de gênero vai sempre no sentido da problematização dos determinismos biológicos, da desconstrução das convenções em torno dos sexos, sujeitos, sexualidades e corpos; tudo que foi construído pelo saber em torno das diferenças sexuais.

Nessa perspectiva, o que se torna imprescindível aos trabalhos que tomam a categoria gênero é o abandono das abordagens descritivas pelo foco na análise e explicação de como, dentro do recorte delimitado pela pesquisa, as diferenças sexuais perpassam as relações sociais, considerando a existência de outras variáveis, que não apenas homens e mulheres, mas também o significado atribuído a objetos e atitudes (PINSKY, 2009, p. 164)

Nesse mesmo sentido, Andreia Silva (2008, p. 80) enfatiza que a explicação dos fenômenos, em detrimento das abordagens descritivas, ocorre quando se desconstrói os discursos

de gênero, buscando identificar como eles atuaram nas relações de poder, devendo-se considerar como a diferença sexual interage com outros aspectos do social.

Assim, ao invés de descrever como homens e mulheres viviam numa determinada sociedade em um dado período, o foco está em verificar como estas relações foram representadas, como funcionaram para legitimar relações de dominação ou como foram relidas e negadas. Desta forma, as pesquisas visam realçar as incoerências, as descontinuidades, os conflitos de sentido e as contradições das significações de gênero (SILVA, 2008, p. 80).

Esse tipo de análise implica que, ao analisarmos o papel das mulheres na sociedade medieval, por meio da perspectiva de gênero, não naturalizemos o discurso patriarcal. O discurso construído sobre a submissão feminina precisa ser explicado, atentando-se sempre que possível às intencionalidades por trás destes discursos, escritos o mais das vezes por homens celibatários. Por isso, a necessidade de questionar discursos de total submissão feminina, procurando perceber como as mulheres atuaram em diferentes espaços e instituições, conseguindo também assumir poder (NASCIMENTO, 1997, p. 86).

É nesse sentido que a perspectiva decolonial se aplica às discussões sobre relações de gênero na Idade Média. Pensando nestes termos, Luciana Deplagne (2019, p. 27) vem sustentando a hipótese de que uma das formas de se descolonizar o gênero na Idade Média é considerar obras de autoria feminina que, de alguma maneira, possibilitam pensar em outras relações entre homens e mulheres, que não estejam submetidas à ordem exclusiva de uma total submissão das mulheres aos homens. Na verdade, a autora propõe que deixemos de sustentar o paradigma iluminista/ patriarcal e essencialista sobre o “ser mulher” e o “ser homem” nesse período, atentando-se, por sua vez, aos escritos femininos, marcados também por relações harmônicas entre homens e mulheres, bem como por uma atuação importantíssima das mulheres em vários campos do saber.

Nessa perspectiva, o uso do conceito decolonial nos estudos de gênero sobre Idade Média se dá pelo reconhecimento de que o gênero é marcado pela colonialidade, por um discurso euro e antropocentrado (GOMES, 2018, p. 72), que tornou rigidamente hierárquica e desigual as relações sociais. O poder foi colonizado e com ele as noções do ser, saber, da natureza e do gênero (DEPLAGNE, 2019, p. 25). “O pensamento decolonial implica, pois, no questionamento do processo colonizador aparente nestas dimensões e a intervenção do/a pesquisador/a no sentido de desarticular ações coloniais na leitura que se faz da realidade” (DEPLAGNE, 2019, p. 25).

E, nesse sentido, a discussão sobre a perspectiva decolonial se coaduna com alguns dos pressupostos da Teoria *Queer*, proposta no campo dos estudos pós-modernos. Guacira Louro

(2001, p. 546) explica que o *queer* surgiu no âmbito das teorias pós-estruturalistas como oposição às normas, sobretudo à heteronormatividade compulsória. O *queer* se apresenta a partir de posturas transgressivas e perturbadoras, tanto no âmbito das práticas quanto da teoria. O *queer* provoca, perturba, descentraliza, contesta, propõe-se a desestabilizar os binarismos, evidenciando a fluidez das relações humanas.

Uma autora importante para pensar os estudos *queer* tem sido Judith Butler. Esta filósofa do pós-estruturalismo levou a um outro patamar o problema do binarismo nas discussões de gênero, problema esse que Scott não teria totalmente se desvencilhado em suas reflexões. A formulação da teoria *queer* vai no sentido de desconstruir muitas das concepções que ainda estão enraizadas no nosso olhar sobre o gênero. A tendência de considerar que o sexo, de alguma maneira, determina o modo de agir e se comportar de alguém parece algo bastante incômodo para a autora. O *queer* vem justamente para desestruturar ou desmontar esse quebra-cabeça que ainda recai na associação do sexo ao gênero e vice-versa.

Butler (2020, p. 27) desconfigura o raciocínio – ainda presente nos estudos feministas – segundo o qual o gênero seria cultural e o sexo um dado natural. Para ela, o sexo está na ordem da cultura tanto quanto o gênero. Diz ela que “(...) talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2020, p. 27).

Ainda que o *queer* seja de forma geral estudado para lidar com outras formas de sexualidades, que não seguem o discurso da heteronormatividade, o seu caráter de questionamento potencialmente transgressivo possibilita que seja aplicado em qualquer temporalidade. É o que afirma Sarah Salih (2003, p. 31) em relação as potencialidades de se fazer estudos medievais *queer*. Ela critica a tendência de se olhar para o medieval como se fosse uma época ingênua, um tempo antes da individualidade, da subjetividade, da sexualidade, em que a proposição de qualquer tipo de teoria seria uma grosseira e incoerente imposição.

Da mesma maneira, Michael O’Rouche (2003, p. 9-10) defende a possibilidade de se fazer estudos medievais estranhos, destacando que, para isso, eles não precisam necessariamente estar ligados à problemática da sexualidade ou mesmo do gênero. Segundo o autor, o maior problema de se pensar em estudos medievais que levem em consideração o *queer* é a falta de consenso crítico em torno deste termo. Por isso, acredita que “somente continuando a ‘fazer’ estudos *queer* podemos fornecer um futuro significativo para intervenções *queer* no passado.

Cassiano de Jesus (2018, p. 28), à luz destas questões, discute as potencialidades que o uso da categoria gênero, com base na teoria de Butler e, particularmente dos estudos queer, pode trazer às discussões sobre o passado medieval. Segundo ele, o uso da categoria gênero tem sido teorizado muito mais na concepção das diferenças sexuais, discutida por Joan Scott, do que na de performance da Butler, que parte do pressuposto de que para que as normas de gênero se materializem sendo constantemente repetidas, reiteradas vezes, tomando-se como ideal a ótica heterossexual.

Desta forma, a perspectiva da teoria queer pode ser pensada na Idade Média a partir da desconstrução binária, já que a noção de superioridade e inferioridade é sempre mutável e segue outras lógicas que levam em consideração os significados atribuídos ao “ser homem” e “ser mulher”, em dado contexto social. Isso também implica dizer que é possível aplicá-lo ao estudo sobre as mulheres medievais, por exemplo, em termos de transgressão e insubmissão.

Nesse caso, uma das formas de se aplicar a categoria gênero é considerar os discursos, como se constroem e não, de outra maneira, naturalizar a inferioridade e mesmo a superioridade de um sexo sobre outro, sem considerar outras variáveis como raça, etnia, classe, grupo etário etc. É preciso se preocupar com os processos, “[...] postos em movimento por causas múltiplas, o que se evidencia através da retórica e dos discursos” (FORTES, 2019, p. 12). Ademais, é na análise dos discursos que se produzem saberes sobre as diferenças sexuais, e que se torna possível explicar a causalidade por detrás dos fenômenos.

Não é porque as significações de gênero e as de poder estão diretamente interligadas que seria impossível perceber as mudanças. Já que o gênero, tal como preconiza Scott, não toma “homens” e “mulheres” como categorias fixas e opostas, é possível pensar em outros tipos de relação entre os sujeitos, que “[...] podem receber definições alternativas ou incorporar possibilidades antes negadas ou reprimidas”; e, outras formas de relação de poder que não apenas a dominada por um macho sobre uma fêmea (PINSKY, 2009, p. 166).

Até porque as relações de poder não tornam fixos os padrões, e o poder não necessariamente está sempre nas mãos dos homens. Não obstante, existe outras relações de poder possíveis de serem percebidas em diferentes sociedades do período medieval. Sempre há questionamentos ao poder. Ele não é de forma alguma imutável e invariável. Nesse sentido, não apenas é possível verificar em determinadas sociedades os homens detendo mais poderes que as mulheres e tendo poderes sobre elas, como podemos “[...] encontrar mulheres com poder sobre outras mulheres e sobre certos homens por conta de sua posição social ou ‘raça’, por exemplo” (PINSKY, 2020, p. 34).

Desta feita, são válidas as considerações de Carolina Fortes (2019, p. 1) de que ainda que os próprios medievos não se identificassem a partir da categoria gênero, é possível pensar sua aplicação ao estudo da santidade, das rainhas, da literatura, das diferenças sociais, as quais permitem um conhecimento muito mais aprofundado sobre a complexa cultura medieval. Em todos estes elementos, é possível perceber relações outras de poder.

A análise do discurso de gênero, pautada em Foucault (1987), nos permite atentarmos para as relações de poder e as diferentes formas com que ele pode ser exercido. No campo dos estudos de gênero, a influência da perspectiva foucaultiana de análise das relações de poder, por meio de múltiplas e variadas formas, tem tido significativo êxito, no sentido da desconstrução do binarismo homem dominante X mulher dominada que, querendo ou não, ainda perpassa a nossa forma de tratar os discursos de gênero em uma dada época.

Para fugirmos de análises deste tipo, temos que perceber que diferentes sujeitos dialogam com o poder, seja o exercitando ou se contrariando a ele. Nesse caso, com esse conceito, Foucault (1999, p. 26) nos permite pensar que os discursos se materializam – não estão, portanto, no campo das ideais –, por meio de diferentes estratégias como, por exemplo, na elaboração de modelos de comportamento. Mas Foucault também ressalta que, no campo do poder, existem diversos efeitos de dominação que ocorrem através das ações dos sujeitos: “disposições”, “manobras”, “táticas”, “técnicas”, “funcionamentos” etc. Nesse campo, as relações são sempre tensas e em constante movimento e, por isso, não há espaço para uma polaridade fixa e, nem mesmo, para determinismos sexuais.

Ao mesmo tempo, se existe estratégias de exercício do poder é porque, de alguma maneira, nem todos (as) tomam os discursos como dados naturais. A resistência, seria, portanto, inerente ao campo das relações de poder uma vez que, de acordo com Guacira Louro (1997, p. 33), “[...] não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e do exercício do poder”.

Pensar em outras relações de poder, nas quais as mulheres estejam envolvidas fora da ordem dominação x submissão, é o que já vem sendo feito por medievalistas que trabalham com questões sobre experiências femininas, sua importância do campo da intelectualidade, santidade e mesmo sobre o exercício de poder das rainhas.

Em seu trabalho sobre relações de poder articulada às experiências femininas nos *romans* do século XII, Carolina Silva (2019) têm destacado como práticas cotidianas, religiosas, domésticas e amorosas também são esferas de poder em que as mulheres atuaram, mesmo que não fosse necessariamente no comando político. O tipo de literatura analisada por ela não apenas permite perceber que as mulheres sofriam violências variadas, como sabiam reagir a

elas; detinham saberes medicinais; rainhas comandavam subordinados (as). Os romances apresentam mulheres de posições e atitudes distintas. “Existem características diferentes em diferentes situações. Servas e rainhas não são tratadas da mesma forma. Mesmo entre as damas da nobreza existem variações. Ressalta-se a beleza das mulheres, seu recato, suas qualidades físicas. Mas não existe um comportamento único e universal” (SILVA, 2019, p. 60).

Cláudia Brochado (2019, p. 64), ao buscar questionar a concepção de subalternidade feminina na Idade Média, discute sobre a política sexual a partir da *Querelle des femmes*, um movimento dentro do campo da política sexual que teve como principal protagonista as mulheres. A autora destaca, a partir do debate em torno da querele, como as relações sociais entre/dos sexos na Idade Média deve deixar de ser entendida a partir de uma relação desigual, em que imutável e fixamente as mulheres medievais teriam permanecido na posição de inferioridade. Segundo Brochado (2019, p. 78), a própria querele revela, no entanto, o total contrário. Por meio do campo do escrito, mulheres não apenas foram mencionadas como questionaram essa suposta inferioridade. Nesse meio, o principal nome foi Christina de Pizan (ou Christina de Pizano) que, a partir de sua obra *Cidade das Damas*, declara e registra sua indignação quanto às críticas ao sexo feminino naquele período.

Outro campo dos discursos de gênero, repleto de variadas relações de poder, que vem sendo bastante explorado é o da santidade. Andreia Silva já o desenvolve há algum tempo. A autora tem procurado destacar, em suas produções, baseadas em hagiografias medievais, como é possível discutir questões de gênero por meio do tema da santidade. Em um de seus variados trabalhos, Silva (2000, p. 12) investiga como os discursos de gênero se diferenciam na forma como os autores estabelecem a relação dos santos e santas com o tema da maternidade e paternidade nas narrativas analisadas por ela. Em trabalho recente, desenvolvido conjuntamente com Leila Silva (2019, p. 8), as autoras têm procurado identificar de que forma as mulheres aparecem em duas vidas de santos, destacando desde sua posição social, em quais situações aparecem, de que forma dialogam com os santos protagonistas até as diferenças na forma como são referidas nas duas hagiografias.

A abordagem sobre as rainhas medievais, sobretudo portuguesas, tem sido outro campo de estudo bastante interessante para compreensões sobre os discursos de gênero produzidos na Idade Média. Miriam Coser tem se dedicado, particularmente, sobre este objeto procurando, por vezes, destacar o protagonismo de rainhas regentes que ao buscarem espaços de poder foram dele afastadas e estereotipadas nos discursos dos cronistas da época. É o caso de Leonor Teles, representada como Eva, pelo cronista Fernão Lopes, uma imagem negativa que perdurou muito tempo na historiografia: astuta, ambiciosa, perversa e adúltera. Mas, como destaca a

autora, o poder alcançado pela rainha era o que incomodava mais. Ela foi a primeira rainha em Portugal que produziu documentos com sua assinatura e selo; seu domínio territorial era vastíssimo. Tudo isso atesta o seu poder de articulação e influência naquele contexto conturbado de legitimação da nova dinastia (COSER, 2013, p. 93-94). Leonor de Aragão também foi outra rainha deposta, mas que enquanto pôde fez de tudo para conseguir alianças e continuar no poder, mesmo com todos os conflitos que atravessaram sua regência. Mesmo após deposta, tentou resistir e fazer alianças, mas o contexto foi totalmente desfavorável à rainha, que acabou proibida de retornar a Portugal (COSER, 2019, p. 161-162).

Os estudos sobre o medievo, pautados nas relações de gênero, têm um caminho profícuo, mas ainda repleto de obstáculos teórico-metodológicos que precisam ser vencidos. No entanto, ainda que seja cada vez mais difícil falar de gênero em espaços como a sala de aula, tem-se tornado mais e mais necessário encontrar meios de tornar esse debate conhecido no ensino de História. A proposição do paradidático *Curiosas X Recatadas em Gil Vicente...* surgiu com essa intenção: possibilitar novas formas de se trabalhar com questões de gênero nas aulas de História, ao trazer uma outra imagem sobre as mulheres medievais, distante dos estereótipos.

3.3 Gênero e ensino de História: o processo de construção do paradidático sobre as mulheres medievais

A importância de se adotar a perspectiva de gênero no ensino de História já vem sendo atestada por vários pesquisadores. Cleni Silva (2019, p. 98) diz que falar de gênero é complexo, mas isso não diminui a sua relevância. Pelo contrário, muitos estereótipos de gênero continuam sendo reproduzidos e naturalizados socialmente. Por isso que o autor acredita que a inserção dessa problemática em sala de aula vai no sentido de problematizar o presente, a partir do contato com narrativas do passado. Silva (2019, p. 102) ressalta que a discussão de gênero nas aulas de História serve para que os alunos “desenvolvam a consciência histórica de que gênero não é uma questão de sexo, mas da forma de organização estrutural e hierárquica da sociedade que se transforma continuamente”.

A importância dada ao gênero pelo viés da consciência histórica, quer dizer, do pensar historicamente e criticamente, é algo que, segundo Camila Gomes (2018, p. 67), é inerente ao próprio conceito que, desde que foi formulado por Scott, já tinha esse objetivo de levantar questionamentos e não tomar como dado natural as percepções sobre o gênero em dado contexto histórico.

Carla Pinsky (2020, p. 32-33) apresenta os motivos que tornam importante se discutir gênero nas aulas de História. Entre eles, a autora aponta a possibilidade de capacitar os estudantes para perceber tanto a historicidade das concepções, mentalidades, práticas quanto das relações sociais de forma geral; possuir uma visão mais crítica “de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero”. Além disso, podem adquirir “uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos [...] pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas [...]”.

Todos estes motivos indicam a importância daquilo que Pinsky (2020, p. 29) salienta, desde o início de suas reflexões, no capítulo “Gênero”: a palavra gênero não precisa ser aprendida pelos (as) estudantes, mas incorporada em suas vidas. É preciso perceber como muitas das concepções que tomamos como naturais, como os próprios pares feminino e masculino, são culturalmente estabelecidos.

Sendo assim, ainda que seja desafiador falar de gênero em sala de aula, a repercussão desta discussão torna cada vez mais necessário o encontro de meios para discuti-la. Nesse caso, quando empregamos essa perspectiva em nossa discussão, não o fazemos apenas porque o nosso objeto perpassa pela discussão das mulheres, enquanto sujeitos históricos, mas porque sabemos as contribuições do uso dessa categoria para que reflexões outras sejam feitas sobre as mulheres medievais, ainda estereotipadas na historiografia tradicional, tanto quanto na Idade Média, apesar dos avanços da medievalística. Nesse caso, sabemos as potencialidades dos estudos de gênero para o desenvolvimento do campo da História Medieval – pelo viés da descolonização –, sobretudo em relação ao seu ensino nas aulas de História.

Nesse sentido, a proposição de um paradidático, que tem como tema as mulheres medievais, contribui senão para pensar efetivamente e sistematicamente o gênero, mas para evidenciar a construção de condutas, servindo para desnaturalizar os papéis sociais atribuídos aos homens e, particularmente, às mulheres nesta época.

Segundo Selva Fonseca (2003, p. 50), o livro didático continua sendo um dos mais importantes recursos utilizados nas salas de aula. E já há algumas décadas que ele tem se tornado objeto de investigação por se reconhecer que, enquanto um produto cultural, sua produção segue critérios que levam em consideração uma série de fatores e, entre eles, estão as próprias determinações da indústria cultural. Nesse caso, Flávia Caimi (2017, p. 33) salienta que, se na década de 1990 o foco era dado aos conteúdos privilegiados ou ausentes, sem se considerar as especificidades da cultura escolar, ou mesmo apenas se denunciava o seu caráter

ideológico; a partir da década de 1990, as atenções passaram a ser centradas nos aspectos mercadológicos e, particularmente, na sua relação com o PNLD.

[...] Trata-se de um material que necessita responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também às expectativas formativas da sociedade; trata-se de um instrumento que dialoga com a produção científica, por isso não pode perder de vista os percursos de sua ciência de referência [...] (CAIMI, 2017, p, 36-37).

Ter em mente que o livro didático passa, entre outras coisas, por necessidades e demandas é fator importante para que críticas sobre a ausência de um determinado conteúdo, ou a forma como ele se apresenta no livro didático de História não sejam supérfluas e desconectadas da complexidade que envolve a elaboração. Nesse caso, quando consideramos a importância da produção de um paradidático sobre as mulheres medievais, o fazemos não apenas porque é um tema simplesmente ausente dos livros didáticos de História ou, por vezes, apresentado de forma estereotipada, mas porque sabemos pelo que, destaca Caimi (2017, p. 45), que as lacunas existentes nos livros didáticos ainda estão atreladas, entre outras coisas, à permanência de um currículo eurocêntrico, com o recuo de conteúdos apresentados a partir de eixos temáticos, mesmo diante da relativa aproximação das editoras com as pesquisas acadêmicas. Nesse caso, diversos fatores propiciam que o livro escolhido pelo professor não aborde determinados temas.

Considerando a historicidade do livro didático, enquanto produto cultural, Marta Silveira (2017, p. 88) se propôs analisar a representação da mulher medieval em seis²⁴ livros didáticos que foram utilizados nas escolas brasileiras até o ano de 2019. A autora constatou em sua pesquisa que os (as) autores (as) das obras didáticas buscaram, de forma geral, seguir as orientações da BNCC – versão de 2017 – quanto à abordagem do papel socioeconômico das mulheres no período. Contudo, quando o fazem, – pelo menos em quatro dos seis livros –, não conferem um espaço significativo à temática no texto base, sendo tratada, de forma geral, em textos complementares ou em atividades de pesquisa e de interpretação. Isso leva Silveira (2017, p. 105) a afirmar que a obediência quanto às normas curriculares não necessariamente garante a qualidade da discussão implementada sobre essa temática. Aliás, duas das obras analisadas nem sequer conferem espaço a essa discussão. Enquanto umas avançam na tentativa de destacar as contribuições das mulheres nas relações de trabalho, outras naturalizam o discurso clerical.

²⁴ Os livros analisados por ela foram: *História nos dias de hoje*, *Estudar História: das origens do homem à Era digital*; *Historiar*; *História.doc*; *Projeto Mosaico*. História e Jornada Hist.

Além destas constatações, a autora relata um dos principais problemas que resulta em análises deste tipo em relação às mulheres: o viés tradicional que privilegia uma narrativa cronológica e política, centrada na França (SILVEIRA, 2017, p. 105), na qual as mulheres não fazem parte senão como um apêndice. Por isso, é preciso pensar em uma outra Idade Média pra ser privilegiada nos livros didáticos, que considere as relações de gênero em várias instâncias, inclusive a política e religiosa. E isso não implica dizer que apenas as mulheres estejam no centro das narrativas, mas sim reconhecer que as relações de gênero no qual homens e mulheres estão envolvidos fazem parte do social, político, econômico etc. Não é algo desprezado ou uma história à parte.

Um outro fator importante a ser considerado, segundo destaca Silveira (2019, p. 106), diz respeito à forma como se articula passado e presente. Ainda que seja válido fazer comparações, quando estas são feitas por meio do viés da excepcionalidade ou das vitimizações, as possibilidades de discussão deixam de ser profícuas. “Comparar as mulheres medievais com as mulheres contemporâneas é um exercício interessante e necessário, no entanto, não é válido para a constituição dos cidadãos brasileiros se for alimentado por noções de vitimização ou de supervalorização do papel feminino” (SILVEIRA, 2017, p. 106).

Uma relação mais próxima entre os saberes produzidos na academia e os produzidos na escola, – inclusive os saberes do livro didático, – precisa ser mais intensa, ainda que já esteja sendo pensado, inclusive com a proposta dos mestrados profissionais em todo o Brasil.

Mas é claro que os livros didáticos, por mais que dialoguem com as pesquisas acadêmicas e outros saberes, não poderão, de maneira alguma, suprir todas as necessidades dos alunos e professores. Sabemos que o livro didático por mais plural que se apresente em termos de diferentes linguagens, fontes e temas segue critérios necessários de seleção. Além disso, ainda que seja um material indispensável nas aulas de História, de maneira alguma pode ser tratado como “única fonte” já que, segundo Fonseca (2003, p. 55), ao fazermos isso acabaríamos reforçando a falsa ideia da história como verdade absoluta, e de que o conhecimento contido no livro didático seria por si só inquestionável.

Por isso, Fonseca (2003, p. 55) destaca a importância de complementar o livro didático a partir da diversificação de fontes, tais quais os paradidáticos. Com isso, o livro didático, ao invés de ser visto como o “culpado por todos os males de ensino”, passa a ser considerado “uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”.

O paradidático apresentado como produto final ao Programa de Pós-Graduação em História está intitulado *Curiosas X Recatadas em Gil Vicente: as mulheres e sua educação na*

época tardo-medieval. Para melhor organização das ideias em torno de sua produção, para além das escolhas teórico-metodológicas, passemos a seguir ao processo de elaboração que resultou neste paradidático.

3.3.1 Descrição do paradidático Curiosas X Recatadas em Gil Vicente...

O paradidático desenvolvido como produto final do Mestrado profissional em História, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST), teve como objetivo apresentar uma releitura sobre as mulheres medievais, de forma não apenas a desconstruir os estereótipos de submissão a elas comumente associados, como também de apresentar uma imagem mais diversificada, levando em consideração o seu papel socioeconômico e como atuaram em diferentes áreas do conhecimento,-contribuindo também com o desenvolvimento cultural da época-, e como resistiram às normas impostas.

Acreditamos que, ao buscarmos apresentar uma outra imagem das mulheres medievais, longe da concepção estática e invariável com que foram vistas pelo olhar tradicional, estamos também contribuindo para que uma outra imagem sobre a Idade Média também seja percebida pelos (as) estudantes.

Quando desenvolvemos o estudo de unidades temáticas, como a educação feminina para compreensão das Relações de Gênero, envolvendo os papéis sociais das mulheres medievais e tomando como eixo norteador a produção de Gil Vicente, o fazemos não apenas pra dar visibilidade às obras desse teatrólogo, mas porque consideramos que utilizar uma obra de literatura dramática, estruturada em versos, é uma forma de enriquecer o conhecimento histórico dos (as) alunos (as) sobre uma temática que, geralmente, é abordada a partir de narrativas que contemplam sujeitos femininos de uma determinada condição social: a nobreza. As peças de Gil Vicente, por sua vez, apresentam personagens de diferentes condições sociais, permitindo um olhar plural sobre as mulheres medievais.

Este paradidático tem como público-alvo os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Foi escrito sob a orientação da prof.^a Dr.^a Adriana Zierer. A capa e toda a diagramação foram feitas por mim. Para a capa, foi utilizada como ferramenta de design o *Canvas*. Para a diagramação dos capítulos, foi utilizado o *Microsoft Word*, fonte *Book Antiqua*, tamanho 12, espaçamento simples, margem superior e esquerda 3 cm e inferior e direita 2 cm, formato A4, versão final em PDF. Para melhor tratamento de algumas imagens, utilizamos o editor de fotos *Pixlr E*. As imagens foram retiradas do site *Pinterest* e do *Wikipedia*. A pesquisa que resultou neste

paradidático recebeu financiamento do programa de bolsas da Universidade Estadual do Maranhão.

Para elaboração dos capítulos fizemos uma pesquisa de base qualitativa referente aos temas abordados. Além disso, utilizamos da abordagem interdisciplinar, não somente no diálogo com as disciplinas, mas também no uso de linguagens variadas. É claro que não podemos deixar de mencionar os desafios enfrentados nesse processo de construção do material, ainda mais sabendo da urgência de um diálogo com outros saberes para além do acadêmico. Pensar numa postura interdisciplinar foi, certamente, um dos maiores desafios, já que pressupõe, segundo Cláudia Bovo (2005, p. 3), a integração entre as disciplinas e um modo de ver a realidade de forma menos fragmentada. E, para isso, segundo Fonseca (2003, p. 101), é necessária uma relação intrínseca entre conhecimentos e metodologias. Entre estas metodologias está o uso de novas linguagens como a literatura (FONSECA, 2003, p. 165). Nesse sentido, a necessidade de encontrar pontos de convergência entre as disciplinas torna-se particularmente relevante para que os conteúdos sejam minimamente abordados de forma integrada. Sabendo dessa necessidade, conseguimos articular pelo menos duas disciplinas, Literatura e Artes, aos conteúdos estudados.

Além disso, estabelecer o diálogo entre História e Literatura foi outro elemento desafiador. Toda a construção do paradidático se deu a partir da narrativa produzida por Gil Vicente em suas peças. Ainda que saibamos que a literatura tem hoje um espaço considerável nas análises historiográficas e mesmo nos livros didáticos, enquanto uma linguagem com bastante potencial nas aulas de História, isso não elimina as dificuldades de se trabalhar com textos literários. Qual o grau de conhecimento histórico sobre as mulheres medievais que peças como as de Gil Vicente podem possibilitar aos (as) alunos (as)? Que tipo de percepção temos em relação à literatura como fonte quando fazemos uso dela em uma produção didática? Que tipo de imagem queremos que os(as) alunos(as) tenham sobre a literatura ao estudar a temática abordada? Esses questionamentos surgiram ao longo do processo de produção e tivemos que, de alguma maneira, enfrentá-los.

Sabemos das especificidades do conhecimento histórico e mesmo do literário, já que a literatura não tem compromisso com a verdade, como a História tem a intencionalidade. Literatura e História são narrativas totalmente diferentes, mas não totalmente divergentes ou inconciliáveis. Nesse caso, quando fazemos uso da literatura, enquanto linguagem com potencial para o ensino de História, estamos considerando que ela é uma narrativa que possui verossimilhança, tal qual o discurso histórico, já que todo autor dialoga com o contexto de produção e, portanto, possibilita que leituras sobre um dado contexto sejam feitas (CHARTIER,

2009, p. 28; PESAVENTO, 2003, p. 37). Nesse caso, a falta de compromisso com a verdade não impossibilita o conhecimento sobre determinada representação do social.

Na verdade, segundo Azevedo e Lima (2011, p. 62), os textos literários possibilitam, entre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes. “Desta maneira, os textos literários, respeitando suas especificidades artísticas, podem nos oferecer pistas do modo de viver e agir das pessoas de determinada época. Podem, ainda, contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno [...]”.

Contudo, na construção do texto, alguns critérios de estudo sobre a narrativa literária precisaram ser considerados pra dar mais consistência ao paradidático enquanto mais um recurso a ser utilizado nas aulas de História. Afinal, de que outra forma os alunos poderiam saber que o paradidático é de História e não de Literatura? Por isso, preocupamo-nos em situar o autor dentro do contexto em que ele viveu, marcado pelo Humanismo e pelo mecenato, do qual ele mesmo foi beneficiado ao ter suas peças patrocinadas. Ao saber que suas peças eram encomendadas pelos reis, os alunos poderão imaginar as intenções do autor, que as escolhas das temáticas, e mesmo dos personagens, não eram necessariamente livres, mas que mesmo isso não impossibilitava a criatividade do autor em tecer críticas em relação à sociedade em que vivia, como teceu em relação às mulheres de baixa condição.

O paradidático está dividido em três capítulos e possui um total de 66 páginas. De início, apresentamos uma carta ao estudante, intitulada *Caro (a) estudante, entre em cena!* Nela, fizemos alguns questionamentos como forma de aproximar os estudantes dos temas que serão abordados no decorrer dos capítulos e possibilitar que seus conhecimentos prévios sejam considerados em sala de aula antes do aprofundamento das discussões. Além disso, apresentamos alguns objetivos do material. Logo após, em *Conhecendo seu paradidático*, situamos sobre os seus itens: introdução, capítulos e seções. O material possui as seguintes seções: *Historicizando, Tão perto de você, Mulheres fazendo História, Aprendendo com novas linguagens, Lendo imagens, Explore um pouco mais! Você sabia? Dialogando com..., De olho no documento, Momento de reflexão!* e *Glossário*.

Na introdução, intitulada *Bem-vindo (a) ao espetáculo*, tratamos sobre a repercussão de vários temas medievais em textos literários, entre os quais, as peças de Gil Vicente, e como é possível conhecer, particularmente, sobre as mulheres medievais a partir da produção deste autor. Os temas desenvolvidos ao longo dos capítulos foram articulados às seções que possuem linguagens mais acessíveis para além do texto.

Um fator importante a ser mencionado sobre a elaboração das seções é que a maioria delas se divide em duas diferentes e complementares lógicas de raciocínio. Por um lado, temos

as seções que buscam ora desconstruir estereótipos de gênero, ligados à ótica da homogeneidade e submissão histórica das mulheres aos homens, ora refletir sobre questões de gênero. É claro que nem todas as vezes em que tais seções foram utilizadas refletiram necessariamente estes objetivos. Tratam-se das seções: *Historicizando*, que contempla a discussão de algumas temáticas a partir do olhar dos (as) historiadores (as), acompanhada de breves questionamentos; *Tão perto de você*, que busca a aproximação e reflexão dos (as) alunos (as) sobre questões que perpassam o seu cotidiano; *Mulheres fazendo História*, em que apresentamos diferentes sujeitos históricos femininos da Idade Média, que, não necessariamente, se encaixavam nos padrões normativos da época; *Explore um pouco mais!*, que incita a pesquisa em sites e outras mídias para aprofundamento de alguns conteúdos que não foram discutidos no texto base do material (inclusive ligados ao casamento, às mulheres medievais, às místicas, ao feminismo etc.); e, por último, *Você sabia?*, que apresenta curiosidades sobre algumas questões referidas ao longo dos capítulos.

Por outro lado, temos as seções que refletiram uma determinada postura teórico-metodológica, marcadas pela intenção de inserir outras linguagens e fontes que contribuíssem na renovação do ensino de História. Entre elas estão: *Aprendendo com novas linguagens*, em que apresentamos novas fontes de conhecimento para compreensão dos temas trabalhados, como as HQs, filmes, novelas, livros de literatura etc; *Lendo imagens*, que propõe a leitura e análise de imagens sobre as mulheres medievais e *Dialogando com...*, que propõe o diálogo interdisciplinar com disciplinas como Língua portuguesa e Artes. Fora desta estrutura, estão as seções: *De olho no documento*, na qual apresentamos alguns trechos das peças²⁵ de Gil Vicente, sempre acompanhadas de atividades de leitura e compreensão, bem como da tradução do significado de algumas palavras²⁶ (que estão em português e castelhano arcaicos); *Momento de reflexão*, em que são propostos a aplicação dos conhecimentos estudados ao final dos capítulos e o *Glossário*, que traz o significado de algumas palavras e conceitos utilizados ao longo do paradidático.

O primeiro capítulo, **Gil Vicente e a sociedade Portuguesa dos 1500**: visões de mundo de um homem medieval, foi dividido em três tópicos: *Gil Vicente em suas aulas de História: suas peças como fontes de conhecimento*, *Gil Vicente: o teatro português e a literatura de cordel em ação!* e *Gil Vicente e suas visões de mundo*. No primeiro tópico, elaboramos uma rápida

²⁵ Toda as vezes que fazemos uso de trechos das peças utilizamos a versão transcrita dos dois primeiros livros da *Compilação de 1562*, presente na obra **As obras de Gil Vicente**, organizada por José Camões.

²⁶ Para essa tradução certas vezes fizemos uso do vocabulário disponibilizado no sítio do Centro de Estudos de Teatro, Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI – Base de dados textual [on-line]. Este site disponibiliza todas as peças de Gil Vicente transcritas.

discussão sobre a literatura como fonte nas aulas de História, de forma a levar os(as) estudantes a compreenderem que ainda que textos literários não tenham compromisso com a realidade se inscrevem no social e, portanto, dialogam com o contexto no qual se inserem, possibilitando representações e interpretações. Da mesma maneira, destacamos outras fontes históricas que possibilitam a apreensão do conhecimento histórico. Para essa discussão, acionamos, primeiramente, a seção *Tão perto de você*, que fomenta a pesquisa de obras de autores (as) de gêneros literários mais próximos da realidade dos (as) alunos (as); e a seção *Historicizando*, que traz um trecho da obra **História e História Cultural** (2008), da historiadora Sandra Pesavento, em relação à literatura enquanto fonte histórica, seguido de um questionamento de leitura e compreensão do texto sobre a importância de se usar a literatura enquanto fonte.

No segundo tópico, partimos para a articulação entre Gil Vicente, o teatro português e a literatura de cordel. Mas, primeiramente, buscamos saber se os (as) estudantes tinham algum conhecimento prévio sobre o teatrólogo português e, logo em seguida, introduzimos brevemente sobre o contexto cultural do Humanismo, no qual a produção de Gil Vicente se insere, e o papel do mecenato para que a carreira do autor enquanto teatrólogo fosse reconhecida. Nesse momento, destacamos a importância desempenhada pela Rainha Dona Leonor de Lencastre enquanto principal mecenas do teatro vicentino. Por isso, demos destaque a essa rainha na seção *Mulheres fazendo História*, mencionando o seu envolvimento não apenas na esfera cultural, mas também política e religiosa.

Além disso, tratamos sobre a incerta biografia de Gil Vicente, a sua importância na literatura portuguesa, sua vasta produção, para quem era destinada e o meio impresso de circulação de suas peças (folhas volantes; compilação). Para que os (as) estudantes aprofundem mais os conhecimentos sobre o autor, indicamos na seção *Aprendendo com novas linguagens: cinema* que assistam, via acesso por QR Code, o documentário **Gil Vicente: vida e obra**, produzido pela série RTP. O documentário foi produzido em Portugal, mas possui fácil entendimento e é bem curto. Ele conta com a participação de três importantes vicentistas: José Camões, José Augusto Cardoso e Bernardes e Maria João Brilhante. O documentário trata da importância do autor na corte portuguesa, enquanto mestre de retórica das representações do rei D. Manuel I; sobre sua biografia incerta, em torno de um ourives do mesmo nome; seu posicionamento de crítica social à sociedade que vivia, a partir do *Auto da Barca do Inferno*; da pouca liberdade em tecer críticas, por conta da censura de suas peças, o que seria visível na sua última obra, *Floresta de Enganos*.

Ao fazermos referência aos folhetos de cordel, inserimos a seção *Você sabia?* para destacar os folhetos vicentinos que ainda existem espalhados em algumas bibliotecas europeias.

Logo após, conectamos essa discussão à literatura de cordel. Para isso, mais uma vez trazemos a seção *Historicizando*, na qual alguns trechos da obra **O cordel e o migrante nordestino...** (2014), de Júlia Camelo, são utilizados para discutir a literatura de cordel no Brasil. Nesse trecho, a autora trata da maior repercussão desse tipo de literatura no Nordeste e da apropriação e ressignificação de temas próprios do imaginário português, bem como o seu caráter de crítica social à realidade vivida. Esta seção é acompanhada por quatro questionamentos: o primeiro sobre a região na qual o cordel teve maior repercussão; o segundo sobre temas herdados do contexto medieval e as especificidades do cordel nordestino; o terceiro sobre conhecimento dos alunos em relação ao cordel; e, o quarto, se já fez ou conhece alguém que faz.

Continuamos a discussão sobre a literatura de cordel em outros suportes, como o da teledramaturgia, ao fazermos referência a uma famosa novela global, **Cordel Encantado**, na seção *Aprendendo com novas linguagens: TV*. Frisamos os temas que essa novela abordou, que eram comuns nos folhetos de cordel nordestinos, como o cangaço, o coronelismo, a miséria, a fé católica etc. Na seção *Aprendendo com novas linguagens: literatura*, indicamos a leitura da obra **Desafios de Cordel** (2015), na qual César Obeid explica sobre o cordel e suas modalidades, na própria linguagem do cordel, que são os versos rimados. Além de contar com linguagem bastante humorada, contém ilustrações em xilogravura que facilitam a compreensão do leitor sobre a estrutura desse texto. Além disso, apresenta desafios de cordel ao leitor, dando espaço para a imaginação e criatividade do público-leitor.

Na seção *Explore um pouco mais!* indicamos o acesso ao site da Literatura Brasileira de Cordel, que apresenta vários conteúdos sobre cordel e cordelistas. Por último, temos a seção *Dialogando com...Literatura*, na qual apresentamos duas obras brasileiras inspiradas no teatro vicentino e no auto medieval: **Auto da Compadecida** (1995), de Ariano Suassuna, e **Morte e Vida Severina**: auto de Natal pernambucano (1955), de João Neto. Fazemos um breve resumo de tais obras, destacando em que se aproximam do teatro vicentino. Destacamos, ainda, como essas duas obras foram adaptadas em outras linguagens, como em filme e em quadrinhos, respectivamente. Em seguida, algumas questões foram propostas, buscando desenvolver nos (as) estudantes um maior interesse por essas obras.

No último tópico desse primeiro capítulo, discutimos um pouco mais sobre as críticas feitas por Gil Vicente à sociedade em que vivia relacionando, primeiramente, com o contexto político da Expansão Marítima. Por isso, na seção *Explore um pouco mais!* indicamos a pesquisa mais aprofundada sobre a Expansão Marítima. A seção *De olho no documento* faz um aprofundamento a respeito das críticas do autor aos maus costumes de sua época. Nela fazemos, inicialmente, uma breve introdução sobre o *Auto da Lusitânia* (1532), de Gil Vicente, que teve

alguns trechos adaptados por Carlos Drumond de Andrade, trechos esses que foram utilizados para estabelecer comparação com o texto vicentino. Por isso, logo abaixo da fonte foi proposta algumas atividades de leitura e compreensão dos dois fragmentos. Posteriormente, articulamos suas críticas aos clérigos ao contexto religioso de conflitos em torno da Cristandade, que Portugal também vivenciou mesmo que de forma distinta. Por isso, propomos na seção *Explore um pouco mais!* não apenas a pesquisa sobre Lutero e a Reforma Protestante como a produção de um texto dissertativo.

Discutimos, ainda, como *o Auto da Barca do Inferno* foi uma das peças em que o autor teceu críticas aos mais diversos tipos de sua sociedade, desenvolvendo o tema da salvação e condenação das almas, tão característico do medievo. Por isso, na seção *Aprendendo com novas linguagens: quadrinhos*, indicamos a leitura do HQ **Auto da Barca do Inferno** (2015), de Laudo Ferreira e ilustrações de Omar Viñole. Nesse HQ, o autor representa de forma lúdica e atual os personagens que deram vida à peça. Assim, é possível aprender mais sobre a sociedade portuguesa de 1500 e relacionar os personagens na atualidade. Ainda recebeu consultoria literária de Maurício Soares Filho, professor de Literatura, dramaturgo e diretor teatral. Por último, temos a seção *Momento de reflexão*, em que propomos seis questões, em sua maioria contextualizadas, como forma de levar os (as) alunos (as) a refletirem sobre as principais discussões do capítulo.

Na primeira questão, há um trecho de leitura e interpretação do capítulo **Literatura**: a fonte fecunda, de Antônio Celso Ferreira, relacionado às compreensões dos estudantes sobre a literatura enquanto fonte histórica; na segunda, propomos a identificação dos principais alvos da crítica vicentina; na terceira, a intenção de suas críticas; na quarta, há uma questão de múltipla escolha relacionada ao posicionamento de Gil Vicente; na quinta, a proposição da leitura e interpretação de dois trechos referentes às peças *Breve Sumário da História de Deus* e *Auto da Fé*, com quatro questões relacionadas à sua visão religiosa; e, por último, uma questão de articulação passado/presente em relação à corrupção.

O segundo capítulo, **Gênero, educação e intelectualidade feminina na Idade Média**, foi desenvolvido em três tópicos: *As mulheres na Idade Média: passivas ou ativas? Mulheres, educação e casamento na Idade Média* e *As intelectuais na Idade Média: conhecimento que liberta e incomoda*. No primeiro tópico, questionamos a suposta passividade feminina durante a Idade Média, destacando que muito das concepções misóginas foram construídas pelos clérigos, que sustentaram por séculos a oposição entre Eva e a Virgem Maria, como modelos opostos. Para evidenciar isso, na seção *Lendo imagens* apresentamos duas importantes imagens medievais, na qual essas figuras foram representadas. Propomos, em seguida, a leitura e análise

das imagens pelos (as) estudantes, a partir de seis questionamentos, que buscaram estabelecer comparações – semelhanças e diferenças – entre os principais personagens representados.

Continuando a discussão sobre a forte presença no imaginário cristão das figuras de Eva e de Maria, trabalhamos na seção *De olho no documento* a forma como Gil Vicente se referiu a tais personagens em duas de suas peças: *Breve Sumário da História de Deus* (1527) e *Auto Pastoril Português* (1523). Em seguida, elaboramos cinco questões de leitura e compreensão de texto: uma que propõe a análise sobre a imagem de Eva em um dos fragmentos selecionados; de interpretação de um dos versos; de identificação das virtudes de Maria; de relação entre os fragmentos e entre os termos Ave e Eva.

Em seguida, introduzimos a discussão conceitual sobre o gênero ao buscarmos questionar o binarismo existente na elaboração do modelo de Maria e no seu oposto, Eva. Apresentamos algumas conceituações de gênero, sobretudo pensadas a partir de Joan Scott. Uma das preocupações na inserção do debate sobre o gênero, articulado ao tema sobre as mulheres medievais, foi evidenciar que homens e mulheres nem sempre seguiram padrões, ainda que eles existissem; que gênero não está relacionado diretamente ao sexo, mas também a outras variantes; que a história das mulheres na Idade Média não pode ser reduzida à misoginia. Por isso, na seção *Historicizando*, trazemos um texto de José Rivair Macedo que discute que a Idade Média não foi dominada pela desigualdade entre sexos e nem inventou. As três perguntas de leitura e compreensão do texto vão no sentido de fazer os estudantes refletirem sobre outras formas de relações de poder na Idade Média, que não apenas a de dominação X submissão.

Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos uma personagem da Primeira Idade Média, Teodora, Imperatriz de Constantinopla, focando no poder por ela exercido, juntamente com o marido e Imperador Justiniano. Destacamos elementos que provocam a reflexão dos estudantes para o seu envolvimento no campo político e não apenas moral. Em *Explore um pouco mais*, propomos a pesquisa de um vídeo sobre as mulheres medievais, acompanhado de QR code.

Para levar à compreensão dos estudantes de que as questões de gênero estão em todo lugar e fazem parte de seu cotidiano, na seção *Tão perto de você* tratamos como o machismo e o sexismo se apresentam de forma sutil, como em frases corriqueiramente repetidas no cotidiano.

Discutimos, ainda neste tópico, sobre a heterogeneidade em que as mulheres medievais estiveram envolvidas, em termos de condição social, de estado, de instrução e, principalmente, de atividades desempenhadas em diferentes espaços. Para tratar dessa pluralidade, fazemos referência, na seção *Aprendendo com novas linguagens: TV*, a uma outra novela global, **Deus**

salve o rei que trouxe, entre outras coisas, inúmeros personagens do mundo medieval e um olhar atento aos fazeres femininos nesta época. Na seção *Lendo imagens*, apresentamos três imagens em que mulheres de distintas condições sociais aparecem atuando. As quatro questões propostas buscam fazer os alunos se atentarem aos cenários, às vestimentas e às atividades desempenhadas pelas mulheres representadas nas imagens. Já a seção *Você sabia?* traz uma curiosidade sobre o trabalho ativo das mulheres em diversos tipos de atividades, inclusive os que exigiam força.

No segundo tópico, tratamos sobre o casamento na Idade Média e em como este passou de um instrumento de poder das famílias nobres para uma esfera ainda mais marcada pelo fator político e religioso, quando se tornou um sacramento importante da Igreja, centrado em torno dos seus interesses. Da mesma maneira, destacamos o papel das mulheres no interior das relações marcadas pelo casamento. Contudo, para enfatizar que a Igreja não necessariamente conseguiu impor facilmente seu poder sobre a sociedade medieval, destacamos na seção *Historicizando* um texto da obra **Idade Média: nascimento do Ocidente**, de Hilário Franco Júnior, em que o autor evidencia a resistência de nobres e camponeses aos padrões que a Igreja foi tentando impor a partir do casamento. Ainda que a imposição de uma determinada forma de sexualidade tenha sido, aos poucos, imposta, enfatizamos na seção *Você sabia?* como os reis portugueses comumente tinham amantes e filhos (as) bastardos (as).

Na seção *Aprendendo com novas linguagens: literatura*, indicamos a leitura do famoso romance medieval, **Tristão e Isolda**, adaptado por Telma Andrade. Nele, os alunos encontrarão assuntos relacionados ao casamento, adultério, aos ideais de cavaleiro etc. Na seção *Tão Perto de você*, buscamos a reflexão dos alunos sobre as questões de gênero ligadas a prática do adultério. A intenção não foi discutir se essa prática é certa ou errada, mas levá-los ao entendimento de que o olhar negativo em relação às mulheres adúlteras perpassa por um ideal de feminilidade.

Em seguida, partimos para a discussão sobre a educação das mulheres, e como suas finalidades estiveram diretamente atreladas ao casamento. Destacamos, ainda, as especificidades dessa educação feminina a depender da posição que elas ocupavam. Explicamos resumidamente sobre a educação de nobres, burguesas, artesãs e camponesas. Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos uma das mais marcantes personagens do século XV, a camponesa Joana d'Arc, para enfatizar realidades distintas das que geralmente se esperava para as camponesas; elucidamos como esta fugiu dos padrões de feminilidade tanto nas vestimentas como nas escolhas que tomou.

Em *Aprendendo com novas linguagens: quadrinhos*, indicamos a leitura do HQ **O Martírio de Joana Dark Side**, de Wagner Willian. Inspirada no filme *A Paixão de Joana d’Arc* (1928), Wagner Willian apresenta nesta versão em HQ a dor e sofrimento de Joana nos últimos dias de vida, em seu processo de julgamento, que a levou à fogueira. Diante de diversas acusações, o autor conecta o contexto histórico da época, marcado pela misoginia, com a nossa atualidade, apresentando pontos de permanência na forma de se julgar a mulher. Por último, em *Aprendendo com novas linguagens: podcasts*, indicamos o podcast **Estudos Medievais** que trouxe no primeiro episódio da série “Perfil”, um pouco sobre a história de vida de Joana d’Arc, articulando com os principais acontecimentos da época.

No último tópico desse capítulo, propomos apresentar aos estudantes mulheres medievais que se destacaram no campo da intelectualidade em diferentes áreas do conhecimento: Filosofia, Mística, Teologia, Poesia, Medicina etc., para que conheçam uma outra imagem sobre elas. Inicialmente, discutimos que a concepção de uma educação letrada foi, por muito tempo, negada às mulheres durante a Idade Média, tanto no que diz respeito às escolas como às universidades. Para conectar a durabilidade desse tipo de concepção na nossa sociedade, trazemos na seção *Você sabia?* um importante dado da exclusão das mulheres do espaço escolar até o século XIX, com relativas mudanças somente a partir dos anos de 1880.

Logo em seguida, na seção *Mulheres fazendo História*, trazemos a personagem Heloísa de Argenteuil, uma das intelectuais de maior destaque no século XII. Focamos como a sua história de vida, de forte dedicação aos estudos, se entrelaça em determinado momento com a do seu preceptor, Abelardo; e como, apesar de todas as proibições no relacionamento dos dois, eles continuaram mantendo contato, através da troca de correspondências.

Destacamos que foi somente no final da Idade Média que algumas mudanças nas concepções sobre a educação feminina passaram a ocorrer, com maior visibilidade e para algumas mulheres nobres, com objetivos específicos. Na seção *Mulheres fazendo História*, destacamos uma das mais famosas personagens místicas que conseguiu se destacar no ramo intelectual: Hildegard Von Bingen. Em seguida, indicamos, em *Aprendendo com novas linguagens: cinema*, o filme **Visão**: da vida de Hildegarda de Bingen, dirigido por Margareth Von Trotta. Este filme mostra um mundo diverso por trás dos muros de um mosteiro. Apesar das rigorosas normas eclesiásticas, Hildegard von Bingen conseguiu conquistar um espaço para si nesse ambiente marcado pela religião, algo mais do que incomum naquela época.

Abordamos, ainda, que além das religiosas, algumas nobres mulheres laicas também conseguiram se destacar no campo das letras. E, para discutir sobre isso, falamos de Cristina de Pisano, enfatizando que as suas convicções políticas contra a misoginia se aproximavam do que

mais tarde conheceremos como ideais feministas. Por isso, na seção *Explore um pouco mais!* propomos que os alunos pesquisem mais sobre o movimento feminista. Em seguida, na seção *Aprendendo com novas linguagens: quadrinhos*, indicamos a leitura do HQ **Uma breve história do feminismo no contexto euro-americano**, de Antje Schrupp. Este quadrinho narra a história do feminismo, desde a antiguidade até a modernidade. Nesse percurso, a autora aborda fatos importantes que ocorreram em favor das mulheres, bem como o pensamento de algumas personalidades históricas, “rebeldes, ativistas e filósofas”. Na Idade Média, o destaque foi para Cristina de Pisano. Na seção *Você sabia?*, damos destaque para a obra *Cidade das Damas*, de Cristina de Pisano, e seu caráter utópico. Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos Bettisia Gozzadini que, além de ter se travestido de homem para conseguir continuar frequentando a universidade, tornou-se professora universitária da mesma instituição que se formou.

Por último, temos a seção *Momento de reflexão* que possui seis questões. A primeira é uma questão objetiva, que trata sobre as personagens Eva e Maria e busca a correta referência a elas; na segunda, trazemos uma questão subjetiva e contextualizada, que busca uma reflexão crítica dos alunos sobre a noção de passividade feminina no medievo e a explicação dos papéis desempenhados por elas; nas três questões seguintes, propomos de forma contextualizada a explicação dos alunos referentes às temáticas do casamento, das finalidades da educação feminina e da intelectualidade das mulheres; por último, temos um caça-palavras de nível intermediário.

O último capítulo, *Educadas para casar: o casamento e a casa em peças de Gil Vicente*, está distribuído em três tópicos: *As recatadas, obedientes e prendadas*, *Prendas pra quê? As curiosas e audaciosas* e *Pra quê casar? As que resistiam ao casamento*. O primeiro tópico começa com a articulação do papel das mães e esposas com o espaço doméstico. Na seção *Historicizando*, trazemos um texto da obra **História das mulheres no Ocidente: Idade Média**, de Silvana Vecchio, no qual a autora apresenta a variedade de atividades que as esposas exerciam dentro desse espaço. As três perguntas de leitura e compreensão de texto trata sobre os papéis das esposas: uma, voltada para a reflexão passado/presente sobre um trecho selecionado referente ao que era ser boa esposa; outra, uma questão que envolve a relação passado/presente sobre o papel de homens e mulheres. Ainda temos a seção *Você sabia?* que explica os significados por trás da condenação do ócio feminino nesta época.

Em seguida, fazemos relação dessas concepções correntes à época com as de Gil Vicente em algumas de suas peças: a casa como espaço de educação feminina, o importante papel das mães nesse processo, bem como do casamento. Na seção *De olho no documento*, trazemos dois

trechos de duas comédias: a de *Rubena* e a do *Viúvo*, que tratam sobre a forma como as personagens Cismena, Paula e Melícia foram educadas. As três atividades de leitura e compreensão do texto referem-se à identificação do modelo ideal nos dois fragmentos; de interpretação de um dos versos da *Comédia de Rubena* e de explicação do porquê o autor frisou a ocupação das moças da *Comédia do Viúvo*.

Na seção *Explore um pouco mais!* propomos a pesquisa sobre o casamento cristão na Idade Média. Discutimos, ainda, sobre os requisitos exigidos às moças para um bom casamento na época e, de acordo com o que nos diz Gil Vicente, que frisou particularmente o manter-se dentro de casa. Contudo, para desconstruir essa imagem das mulheres trancadas, na seção *Lendo imagens*, apresentamos três diferentes imagens em que mulheres nobres aparecem descontraindo-se fora do espaço doméstico. As questões de leitura e interpretação de imagem buscam estabelecer uma análise comparativa de identificação das semelhanças, diferenças, das atividades e dos espaços.

O segundo tópico já traz o questionamento dos padrões por parte das mulheres. Se no primeiro tópico discutimos sobre a materialização das normas, neste apresentamos personagens que possibilitam desestabilizar os modelos. De início, fazemos referência à audácia das mulheres, o não ajustamento às normas da casa. Na seção *Aprendendo com novas linguagens: literatura*, indicamos a leitura da obra **Quem tem farelos? Ou Auto do escudeiro**, adaptada por Alexandre Azevedo. Destacamos que a personagem contraria todo o ideal de boa moça que a mãe lhe ensinava. Da mesma maneira, fazemos referência a outra instigante e interessante personagem vicentina, Inês Pereira que, tal qual Isabel, é inconformada com o espaço em que vive e com as tarefas do lar. Por isso, na seção *Aprendendo com novas linguagens: literatura*, indicamos a leitura da *Farsa de Inês Pereira*, adaptada por Cecília Lopes. A obra é ilustrada e possui uma linguagem mais acessível.

Na seção *De olho no documento*, apresentamos trechos da *Farsa de Inês Pereira* em que há o diálogo entre a protagonista e sua mãe. As quatro questões de leitura e compreensão do texto referem-se ao diálogo que se estabelece entre mãe e filha, sobretudo em relação às tarefas domésticas; a interpretação de alguns versos que tratam sobre a relação entre as mulheres e a casa; a forma como a filha se comporta em relação aos conselhos da mãe; e, por último, a percepção do aluno em relação aos comportamentos da personagem principal. Na seção *Dialogando com...literatura*, trazemos uma breve contextualização sobre as três das *Farsa de Inês Pereira*. Em seguida, propomos duas tarefas: na primeira, indicamos a leitura dessa obra adaptada por Alexandre Azevedo, a partir do site e do QR Code do livro digital; na segunda, solicitamos um trabalho em equipe (com três grupos), seguido da produção de um texto

dissertativo. Além disso, nesta seção, foram propostas oito perguntas referentes à leitura da peça. Como trabalhamos com análise dos discursos, consideramos as concepções de mundo do autor, atreladas aos discursos da época, em relação às mulheres, de onde ele falava e pra quem ele falava; no caso, aos reis que encomendavam suas peças.

Em seguida, tratamos do casamento na perspectiva das mulheres, buscando discutir em que sentido ele poderia ser vantajoso pra elas. E, para isso, trazemos na seção *Você sabia?* como no caso específico das leis irlandesas na Alta Idade Média, a maior ou menor liberdade das mulheres dependia da sua posição social e, nesse sentido, poderia mesmo ter mais poder que o próprio marido. Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos uma das personagens mais interessantes pra pensar a quebra dos padrões esperados por uma rainha. Estamos falando da Leonor Teles e seu poder de influência durante e até depois do reinado de seu marido e rei, D. Fernando I. Na seção *Dialogando com... Artes*, trazemos duas cenas de um HQ de Mariangela Bittencourt sobre a Farsa de Inês Pereira. Propomos, a partir desses quadrinhos, duas questões: a primeira só pode ser respondida se a leitura da peça tiver sido feita, já que é proposto que façam ou adaptem algumas cenas que mais tenham gostado para a linguagem em quadrinhos. Essa questão busca justamente desenvolver a criatividade dos alunos; na segunda, os alunos precisam apresentar os quadrinhos feitos e, em seguida, colá-los no mural da escola.

No último tópico do terceiro capítulo, buscamos enfatizar que o casamento não era visto como destino por todas as mulheres e como conseguiram resistir a ele recorrendo, na maioria das vezes, aos conventos. Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos a princesa Inês de Praga, que se opôs aos projetos familiares mantendo o voto de castidade. Destacamos que é no *Auto da Lusitânia* que esse tema é melhor desenvolvido. Na seção *Aprendendo com novas linguagens: literatura*, indicamos essa obra traduzida para o português pelos professores Orna Lewin e Alexandre Carneiro, da Unicamp, o que facilita a leitura, já que originalmente foi escrita em castelhano arcaico. Na peça, a personagem não apenas se recusa a casar, como apresenta os motivos para ter tomado tal decisão, ligada à condição de submissão a que estaria sujeita. Na seção *Mulheres fazendo História*, apresentamos Cristina de Markyate, que sendo de uma rica família de comerciantes se viu pressionada pelos pais a casar-se contra a sua vontade, mesmo após ter feito o voto de castidade. Como forma de resistir, fugiu para uma abadia, onde mais tarde se tornou priora.

Após tratar sobre casos de violência sofrido pela personagem Inês, quando do seu primeiro casamento, procuramos introduzir na seção *Tão perto de você* o tema da violência contra as mulheres na atualidade, de forma a gerar uma reflexão sobre os tipos de violência e como eles estão ligados a um problema estrutural, que é o machismo.

Por último, temos a seção *Momento de reflexão* com cinco questões: sobre a visão de casamento presente nas peças de Gil Vicente; os tipos de percepções sobre a casa nas peças referidas no capítulo; o imaginário sobre as mulheres medievais, a partir de personagens como Isabel e Inês; questão objetiva sobre a visão de Gil Vicente em relação às personagens audaciosas; cruzadinha sobre alguns itens importantes discutidos ao longo do capítulo.

É claro que não podemos deixar de mencionar os desafios enfrentados nesse processo de construção do material, ainda mais sabendo da urgência de um diálogo com outros saberes além do acadêmico. Pensar numa postura interdisciplinar foi, certamente, um dos maiores desafios.

Além disso, estabelecer o diálogo entre História e Literatura foi outro elemento desafiador. Toda a construção do paradidático se deu a partir da narrativa produzida por Gil Vicente em suas peças. Ainda que saibamos que a literatura tem hoje um espaço considerável nas análises historiográficas e mesmo nos livros didáticos enquanto uma linguagem com bastante potencial nas aulas de História, isso não elimina as dificuldades de se trabalhar com textos literários. Qual o grau de conhecimento histórico sobre as mulheres medievais que peças como as de Gil Vicente podem possibilitar aos (as) alunos (as)? Que tipo de percepção temos em relação à literatura como fonte quando fazemos uso dela em uma produção didática? Que tipo de imagem queremos que os(as) alunos(as) tenham sobre a literatura ao estudar a temática abordada? Esses questionamentos surgiram ao longo do processo de produção e tivemos que, de alguma maneira, enfrentá-los.

Sabemos das especificidades do conhecimento histórico e mesmo do literário, já que a literatura não tem compromisso com a verdade, como a História tem a intencionalidade. Literatura e História são narrativas totalmente diferentes, mas não totalmente divergentes ou inconciliáveis. Nesse caso, quando fazemos uso da literatura enquanto linguagem com potencial para o ensino de História estamos considerando que ela é uma narrativa que possui verossimilhança, já que todo autor dialoga com o contexto de produção e, portanto, possibilita que leituras sobre um dado contexto sejam feitas. A falta de compromisso com a verdade não impossibilita o conhecimento sobre determinada representação do social. Na verdade, segundo Azevedo e Lima (2011, p. 62) os textos literários possibilitam, entre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes. “Desta maneira, os textos literários, respeitando suas especificidades artísticas, podem nos oferecer pistas do modo de viver e agir das pessoas de determinada época. Podem, ainda, contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno [...]”.

Contudo, na construção do texto alguns critérios de estudo sobre a narrativa literária

precisaram ser considerados pra dar mais consistência ao paradidático enquanto mais um recurso a ser utilizado nas aulas de História. Afinal, de que outra forma os alunos poderiam saber que o paradidático é de História e não de Literatura? Por isso, preocupamo-nos em situar o autor dentro do contexto em que ele viveu, marcado pelo Humanismo e pelo mecenato, do qual ele mesmo foi beneficiado ao ter suas peças patrocinadas. Ao saber que suas peças eram encomendadas pelos reis, os alunos poderão imaginar as intenções do autor, que as escolhas das temáticas e mesmo dos personagens não eram necessariamente livres, mas que mesmo isso não impossibilitava a liberdade do autor em tecer críticas em relação à sociedade em que vivia, como teceu em relação às mulheres de baixa condição. Enfim, a partir dessas e de outras formas de abordagem sobre o autor, os estudantes podem compreender sobre outros assuntos além da temática sobre a educação feminina.

3.3. 2 A aplicação do paradidático a partir de oficinas

A oficina de aplicação do paradidático foi apresentada na disciplina História e Literatura, do 7º período do curso de História, ministrada pela professora Adriana Zierer. A proposição da oficina teve como objetivo testar algumas importantes dimensões do produto, para pensar a sua efetiva aplicabilidade. Por isso, antes da aplicação, enviamos o segundo capítulo para a turma, por trazer uma maior discussão sobre as questões de gênero, tão cara ao nosso trabalho. Por isso, procuramos testá-la juntamente com a linguagem, o uso da literatura enquanto fonte, os exercícios, entre outros.

A oficina foi apresentada em duas aulas. A primeira aula foi dividida em duas partes: na primeira parte, apresentamos aos alunos a nossa pesquisa no mestrado e alguns dos principais resultados para que entendessem o sentido do paradidático; o segundo momento foi dedicado ao paradidático: explicação dos objetivos, questões teórico-metodológicas, os principais desafios na sua elaboração e a explicação das seções.

Nesta primeira aula, os estudantes da turma foram bastante participativos, embora em um número reduzido. Ficaram muito animados com a discussão sobre o gênero e demonstraram o quanto é necessário ser levada para sala de aula, considerando o contexto conservador em que vivemos, em que pensar em igualdade de gênero ainda é um problema. Uma aluna (**A**), que já leciona na Educação Básica, comentou que “Eu moro no interior. E aqui é bem isso! Eu mesma muitas vezes fui chamada atenção por pensar diferente”. Outro aluno (**B**) respondeu “eu sou chamado atenção até hoje”. Os comentários foram feitos quando estávamos discutindo sobre a naturalização dos papéis masculinos e femininos e o quanto a crítica aos discursos machistas,

muitas vezes, é vista com preconceito, também quando se trata da dicotomia das cores associadas a homens e mulheres: azul x rosa. Em relação ao paradidático, a aluna (A) comentou o seguinte: “O paradidático é um material excelente pra gente aplicar na sala de aula. Algo bem ilustrativo, assim possibilitando o melhor entendimento dos alunos”. Um dos alunos (C) achou interessante a proposta da seção “Mulheres fazendo História”, sobretudo por apresentar mulheres ocupando espaços e funções que geralmente são associados aos homens no medievo.

Na segunda aula, mostramos o paradidático e explicamos como foi realizada a discussão sobre Gil Vicente e as mulheres medievais. Logo na “carta ao estudante” recebemos algumas sugestões para diminuir os questionamentos que tinham sido feitos, o que levamos em consideração. Em seguida, explicamos o primeiro capítulo, a forma como trabalhamos com a literatura enquanto fonte, as seções, o uso das imagens, as atividades etc.

A partir do segundo capítulo, propomos que alguns pontos principais fossem discutidos pelos estudantes. Ao focarmos na linguagem, a maioria da turma demonstrou que a linguagem estava acessível e adequada ao público-alvo e que as seções ajudaram a dinamizar o texto. Quanto à proposta das questões de gênero, acharam bastante útil e identificaram que o segundo capítulo propicia pensar em termos de empoderamento feminino, “conscientização” e o envolvimento com o que um aluno (D) chamou de “questão social”.

Quanto às atividades, as seções e usos das fontes e imagens os alunos acharam bastante interessantes. Um dos alunos (C) considerou muito significativa a proposta do caça-palavras em uma das atividades. Outro aluno (E) comentou que o uso da fonte acompanhado do significado das palavras facilitou a análise do trecho das peças selecionadas. Em relação às imagens, fizemos uma análise de duas imagens da seção *Lendo imagens*, do segundo capítulo, que tratam sobre representações medievais de Eva e Maria. Os alunos não só prestaram bem atenção nos elementos simbólicos das imagens, como deram a sugestão de que nas atividades que esta seção propõe fossem considerados também os elementos secundários, e não só a figura de Eva e Maria, o que foi levado em consideração. Uma das alunas (A) comentou que “apresentar o conteúdo dessa forma é muito bom. Porque as imagens chamam a atenção dos alunos. Estávamos falando sobre isso na segunda feira na escola que eu trabalho”.

Por fim, podemos dizer que a oficina, ainda que não tenha sido aplicada em turmas do 1º ano do Ensino Médio, foi bastante proveitosa e produtiva, considerando-se os comentários que indicaram que os objetivos do paradidático puderam ser minimamente alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o intuito de compreender Gil Vicente e seus discursos de gênero na elaboração de modelos e contramodelos educativos para o feminino na *Copilaçam* de 1562. Os resultados obtidos por meio dessa pesquisa possibilitaram a elaboração de um paradidático, que discute sobre as mulheres medievais considerando não apenas modelos de conduta, mas, principalmente, contramodelos que são, ao nosso ver, bastante significativos para um olhar menos engessado e fixo sobre mulheres desse período nas relações entre elas e com os homens.

Ao discutirmos sobre o contexto em que Gil Vicente e suas peças começaram a ser produzidas ficou claro que, mesmo sendo patrocinado por reis humanistas, toda a estrutura organizacional e ideológica de suas peças ia ao encontro da doutrina cristã a que os próprios reis D. Manuel I, D. João III e a rainha D. Leonor sempre estiveram alinhados. Por isso, defendemos que a *Copilaçam* se constituía, primeiramente, enquanto parte de seu projeto identitário ao passo que, desde quando servia D. João III, já demonstrava o interesse de tornar sua obra um meio de exaltação do monarca e de sua política.

Da mesma maneira, o teatrólogo deixou explícito evidências de uma memória cristã já que na obra, vista de forma global, a Virgem Maria ocupa o lugar central e só uma rainha, tal qual D. Leonor, é comparável a ela. A sátira ao longo de diversas de suas obras evidencia o intuito didático moralizante de seu teatro também, por isso, entendido enquanto parte de um projeto pedagógico, uma vez que acreditamos que o teatrólogo tinha não apenas o objetivo de divertir o público cortesão, como de defender uma reforma dos costumes que, para ele, estavam se desintegrando cada vez mais.

Neste seu projeto pedagógico as mulheres também ganharam relativo espaço, porque o autor entendia que precisavam, desde cedo, ser educadas virtuosamente para que pudessem assumir seu papel “natural” de boa esposa e mãe. Por isso, criou personagens com perfil nobre que representavam modelos de comportamentos ideais. Mas, ao fazer isso, apenas apropriou-se do que a literatura de base clerical preconizava para o feminino, o que humanistas cristãos vão continuar reforçando.

Com isso, muitas das virtudes atreladas à imagem da Virgem Maria, desde o século XII, aparecem no modelo ideal de moça construído por Gil Vicente: prudência, honestidade, humildade, discrição, virgindade, castidade, modéstia no falar, no ouvir, no olhar, silêncio, obediência, zelo pelas tarefas domésticas como o fiar, tecer, varrer, cozinhar, cuidar dos irmãos etc. Essa é a imagem da moça recatada. Como tal, é dentro de casa que sua educação acontece,

pois o teatrólogo reforça ainda mais a casa como espaço de formação da moralidade feminina, de sua proteção e educação para os papéis que deveria assumir: boa esposa e mãe.

As mães têm um papel de super relevância nas peças, mesmo quando não aparecem enquanto personagens. São quase sempre representadas ora como responsáveis por essa educação e fiscalização da sexualidade das filhas, ora como conselheiras. Isto indica o espaço que Gil Vicente concedeu à questão do livre arbítrio, pois ainda que tenha defendido que a educação feminina tinha como objetivo o casamento, tido por ele enquanto destino natural, o autor também permite pensar em termos de escolhas. Nesse caso, as mães, de forma geral, aconselham, mas a obediência ou não dessa educação é, em grande medida, escolha das filhas.

Nesse sentido, vemos que as personagens que se constituem enquanto modelos decidem por se adequar ao que a mãe ensinou, tendo o desejo de casar para se enquadrar ao padrão de boa esposa e mãe, ciente de seus deveres. Contudo, identificamos personagens femininas que representavam o oposto do modelo em todos os sentidos. Primeiro, para elas, a casa era um espaço que sufocava seus sonhos de ambição social. Assim, vemos a casa se tornar também um espaço no qual há resistência, transgressão etc.

Uma das formas de transgressão às regras do espaço doméstico foi desprezar as tarefas domésticas e, com isso, o ideal de boa esposa recatada. Esta reação das personagens está em direta consonância com o problema da aderência ao Paço, que Gil Vicente identificou como um dos males do seu tempo. Isso porque essas personagens que se mostraram astutas e espertas não transgrediam o casamento, -pois também desejam casar-, mas o sentido dele. Diferentemente do modelo ideal, essas moças de estratos sociais menos elevados, querem se casar com alguém de uma melhor posição social visando ser confundidas com damas do Paço; querem circular nesse espaço cortesão. De maneira alguma, têm a pretensão de casar-se para se tornarem boas esposas recatadas e muito menos submissas.

Os contramodelos femininos são caracterizados por subverter o modelo: questionam a mãe por não se conformarem com a vida que levavam, com as tarefas do dia a dia, com a forma como foram educadas; não respeitavam os códigos de conduta diante dos pretendentes: conversavam demasiadamente, exigiam o perfil de marido desejado, enfim, subvertiam. Foram essas personagens que possibilitaram pensar em táticas de resistência, pois, ao se comportarem à revelia do modelo, evidenciavam como os padrões não necessariamente se ajustavam a todas as realidades femininas daquela época.

Foram também os contramodelos que nos possibilitaram elaborar o paradidático *Curiosas X Recatadas em Gil Vicente ...* e evidenciar o quanto uma obra de literatura, como a *Copilaçam*, tem bastante potencial para discutir sobre as mulheres medievais no ensino de

História, da mesma maneira que outras obras literárias escritas por mulheres também subverteram os discursos, tornando a articulação entre essas narrativas possível e profícua. Isso se torna ainda mais viável quando tomamos a perspectiva de gênero que, em si, já possui um caráter questionador da naturalidade com que são tratadas as convenções sociais. Acreditamos que o produto elaborado se adequa à proposta desse mestrado profissional, possibilitando um novo olhar sobre as mulheres e sobre a Idade Média nas aulas de História, se mostrando ainda como resistência ao contexto conservador em que vivemos.

REFERÊNCIAS

1) Fontes documentais

a) Fonte primária

VICENTE, Gil. **As Obras de Gil Vicente**. Dir. José Camões. Lisboa: INCM, 2002. V. I e II.

CENTRO DE ESTUDOS DE TEATRO. **Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI** – Base de dados textual [on-line]. Disponível em: <http://www.cet-e-quinheiros.com/> Acesso em: 10 abr. 2021.

b) Fontes complementares

BERARDINELLI, Cleonice (org.) **Gil Vicente**: autos: organização, apresentação e ensaios- Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente**: Compêndio, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018.

CRUZ, Maria Leonor García da. **Gil Vicente e a sociedade portuguesa de Quinhentos**: Leitura Crítica num Mundo de “Cara Atrás” (As personagens e o palco de sua acção). 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 1990.

GARCÍA, Flávio. **Copilaçam de estudos vicentinos** — Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

TEYSSIER, Paul. **Gil Vicente**: O Autor e a Obra. 1ª ed. v. 67, Lisboa: Biblioteca Breve, 1982.

SILVA, Julia Maria Sousa Alves da. **A mulher em Gil Vicente**. Coleção Humanidades, 24, ed. APPACDM. Braga: Portugal, 1995.

2) Documentos da Legislação:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Orientação Sexual. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Versão final, 2017-2018.

Dicionários:

COELHO, Jacinto do Prado. “Auto”. In: **Dicionário de Literatura**, I (A-M), Porto: Figueirinhas, 1969, p. 75-77.

COELHO, Jacinto do Prado. “Mulher na literatura portuguesa”. In: **Dicionário de Literatura**, I, Porto: Figueirinhas, 1969, p. 677-681.

COELHO, Jacinto do Prado. “Momo”. In: **Dicionário de Literatura**, I, Porto: Figueirinhas, 1969, p. 660.

GEARY, Patrick. Memória. LE GOFF, Jacques. SCHIMITT, Jean-Claude (org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V.2. Tradução de Hilário Franco Jr. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 167-181.

KLAPISCH-ZUBER, Cristiane. Masculino/feminino. In: SCHIMITT, Jean-Claude; LE GOFF, Jacques (org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V.2. Tradução de Hilário Franco Jr. Bauru, SP: EDUSP; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, pp.137-151.

Bibliografia:

ABRANTES, Elizabeth Sousa. “Damas bem dotadas”: educação e identidade feminina na Baixa Idade Média. In: ABRANTES, Elizabeth Sousa; Bomfim, Ana Lúcia V; ZIERER, Adriana M. S (org.). **História Antiga e Medieval: Sonhos, Mitos e Heróis**. – São Luís: EDUEMA, 2015, p. 233-242.

ALBUQUERQUE, Isabela. Diálogos e caminhos para a descolonização do ensino de História Medieval. BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (org.) **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre ontens/UERJ, 2020, p. 26-38.

ALVES, Hélio J. S. Gil Vicente e o teatro europeu da primeira modernidade. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente: Compêndio**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 67-84.

AMARAL, Ronaldo. O medievalismo no Brasil. **História Unisinos**, v, 15, n. 3, p. 446-452, set./dez. 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A sátira da mudança no teatro de Gil Vicente: o peso da História e a leveza da arte. **Veredas**, n. 1, Porto, 1998, p. 17-33.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A Copilaçam de todas as obras: o livro e o projecto identitário de Gil Vicente. **Diacrítica, Ciências da Literatura**, n. 18-19/3 (2004-2005), 179-198.
Disponível em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20816/1/A%20copila%C3%A7am%20de%20todalas%20obras.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Os géneros no teatro de Gil Vicente. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente: Compêndio**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 195-214.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A sátira no teatro de Gil Vicente. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente: Compêndio**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 277-298.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Gil Vicente em modo de resistência. In: RESENDE, Maria Luísa; NOBRE, Ricardo; FONSECA, Rui Carlos (org.). **A Literatura clássica ou os clássicos na Literatura: presenças clássicas nas literaturas de língua portuguesa**, 2019.

BERNARDO, Débora Gisseli; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Educação e Humanismo no pensamento de Juan Luís Vives (1492-1540). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 25, p. 13-32, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4960/art02_25.pdf. Acesso em: 18 mai. 2020.

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História Medieval, eurocentrismo e BNCC (2015-2018): um debate recente? In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (org.) **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre ontens/UERJ, 2020, p. 175-182.

BIRRO, Renan; BOY, Renato Viana. Ensino de História Medieval e História Pública: desafios atuais em formato de apresentação. In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (org.) **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre ontens/UERJ, 2020, p. 5-11.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 4 mai. 2021.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Urutáguá. Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, UEM, n. 7, p. 1-11, ago./nov. 2015.

BOVO, Cláudia Regina. Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História no Brasil. In: FAUAZ, Armando Torres (editor) **La Edad Media en perspectiva latinoamericana – Primera. Edición – HEREDIA**, Costa Rica: EUNA, 2018, p. 268-290.

BRAGA, Teófilo. **História da Literatura Portuguesa II: Renascença**. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.

BROCHADO, Cláudia. A *Querelle des femmes* e a política sexual na Idade Média. **Brathair**, v. 19, n. 2, p. 63-91, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Ed. 19. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália:** um ensaio. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro de história e suas imperfeições: repercussões do PNL D após 20 anos. In: ROCHA, Luis Reznik; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CARITA, Isabel. A mulher que fica: dois exemplos vicentinos. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I.** Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, 1995, pp. 127-130.

CAMÕES, José. Gil Vicente e o teatro português de Quinhentos. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente:** Compêndio, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 49-66.

CAMÕES, José; MACHADO, João Nuno Sales. Gil Vicente: um nome para identidades plurais. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente:** Compêndio, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 15-48.

CASAGRANDE, Carla. A mulher sob custódia. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) **História das Mulheres no Ocidente:** Idade Média. 476ª ed. v. 2. Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 99-141.

CASTRO, Armando López. Formas del discurso vicentino. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente:** Compêndio, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 171-194.

CHEPP, Bruno; MASI, Guilherme; PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média imaginada. **Revista do Lhiste,** Porto Alegre, n. 3, v. 2, jul./dez. 2015.

COELHO, António Borges. Os argonautas portugueses e seu velo de ouro (Séculos XV-XVI). In: MATTOSO, José [et all]; TENGARRINHA, José (org.) **História de Portugal.** Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: UNESP; Portugal, PO: Instituto Camões, 2000, p. 57-87.

CONDE, Sílvio. A casa. In: MATTOSO, José (org.). **História da vida privada em Portugal:** A Idade Média. Portugal: Círculo dos leitores, 2016, pp. 54-77.

COSTA, Danielle Mendes da; FERREIRA; Mariane Godoy da Costa Leal. Discutir gênero no conteúdo de História Medieval: algumas possibilidades de reflexão a partir do jogo “Hagiografando”. In: BIRRO, Renan Marques; BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. **Aprendendo História:** Ensino & Medievo. União da Vitória: Edições especiais Sobre Ontens, 2019, p. 47-54. Disponível em: <http://revistasobreontens.blogspot.com/p/livros.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

COSER, Miriam C. Um novo conceito de Idade Média nas Escolas. In: AMARAL, Clínio; BARROS, José D'Assunção; BERRIEL, Marcelo; CALDAS, Marcos; COSER, Miriam; LOBIANCO, Luis Eduardo; SANCOVSKY, Renata Rosental; SILVA, Rosana Marins dos Santos (org.). **Representações, poder e práticas discursivas**. Seropédica: Editora universitária - UFRJ, 2010, p. 170-180. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16686344-Um-novo-conceito-de-idade-media-nas-escolas-miriam-coser-1.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

COSER, Miriam C. Mulher não devia ter regimento: rainhas regentes, rainhas depostas (Portugal, séc. XIV-XV). **Brathair**, v. 19, n. 2, p. 154-172, 2019.

COSER, Miriam C. Biografia e gênero: abordagens historiográficas da rainha regente Leonor Teles, Portugal – séc. XIV. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 3, n. 5, p. 87-98, jul./dez, 2013.

CRUZ, Maria Leonor García da. Gil Vicente: Jogo de identificações sociais num mundo de ambivalências. In: CRUZEIRO, Cristina Pratas; LOPES, Rui Oliveira. *Arte e Sociedade: quinto ciclo de conferências. Actas das Conferências*. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica, 2011.

DALARUN, Jacques. Olhares de clérigos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) **História das Mulheres no Ocidente: Idade Média**. 476ª ed. v. 2, 1993, pp. 30-63

DELUMEAU, Jean. **A Civilização do Renascimento**. Vol. 2. Lisboa: Ed. Estampa, 1994.

DEPLAGNE, Luciana Calado. A contribuição dos escritos de mulheres medievais para um pensamento decolonial sobre Idade Média. *Revista Signum*, v. 20, n. 2, p. 24-56, 2019.

DODMAN, Maria João. Mulheres fora do seu tempo: a bela e a feia no teatro de Gil Vicente. **Gil Vicente 500 anos depois: Actas do Congresso Internacional**, V.2, Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2003, pp. 211-224. Disponível em: http://mdodman.info.yorku.ca/files/2017/08/Gil_Vicente_500_Anos_Depois.pdf?x99831. Acesso em: 12 jun. 2020.

DODMAN, Maria João. Algumas reflexões sobre a situação feminina na época de Gil Vicente. **The Voice and Choice of Portuguese Immigrant Women**. Toronto: University of Toronto, Department of Spanish and Portuguese, 2005, pp. 57-61. Disponível em: http://mdodman.info.yorku.ca/files/2017/08/The_Voice_and_Choice.pdf?x99831. Acesso em: 12 jun. 2020.

DUBY, Georges. **Damas do século XII: Eva e os Padres**. Vol. 3. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FARGE, Arlette; ZEMON-DAVIS, Natalie. Introdução. In: DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlette (org.). **História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna**. 507ª ed. v. 3, 1994, 507ª ed. v. 3. Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp. 9-17.

FERRÉ, Pere. Gil Vicente e a cultura popular. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente**: Compêndio, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018, p. 85-122.

FERNANDES, Maria de Lurdes Correia. **Espelhos, Cartas e Guias**: Casamento e Espiritualidade na Península Ibérica (1450-1700). Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 1995.

FERNANDES, Maria de Lurdes Correia. Literatura moral e discursos jurídicos: em torno dos “privilégios” femininos no século XVI em Portugal. **Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas**. Porto XVIII, 2000, pp. 403-418. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/rl/article/view/8165>. Acesso em: 8 abr. 2020.

FERNANDES, Maria de Lurdes Correia. Francisco de Monzón e a “princesa cristã”. Revista da Faculdade de Letras - Língua e Literaturas. Anexo V — **Espiritualidade e Corte em Portugal, sécs. XVI-XVIII**, Porto, 1993, pp. 109-121. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45776891-Francisco-de-monzon-e-a-princesa-crista.html>. Acesso em: 8 abr. 2020.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: Biblioteca Breve, 1992.

FERREIRA, Joaquim. **História da Literatura Portuguesa**. 2ª ed. Portugal: Editorial Domingos Barreira, 1939.

FERREIRA, Ana Paula. Uma lição de economia doméstica em tempos de inconstância. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I**. Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, 1995, pp. 105-112.

FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de História. In: **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. – Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 49-57.

FONSECA, Selva Guimarães. Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de História. In: **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. – Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 99-107.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. – Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 163-241.

FORTES, Carolina Coelho. Apresentação. Dossiê Gênero na Idade Média (Editorial). **Brathair**, v. 19, n. 2, 2019.

FORTES, Carolina Coelho. Estudos de gênero, História e a Idade Média: Relações e possibilidades. Revista **Signum**, v. 20, n. 1, p. 7-21, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Idade Média**: Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Raízes medievais do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p. 80-104, junho/agosto 2008.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. Dossiê: Gênero e sexualidade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 62-82, jan.-abr, 2018.

GRIECO, Sara F. Matthews. O corpo, aparência e sexualidade. In: FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon (org.). In: DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlette (org.). **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. 507ª ed. v. 3, 1994, 507ª ed. v. 3. Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp. 71-117.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família. In: FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon; (org.). **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. 507ª ed. v. 3. Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp. 23-69.

JESUS, Cassiano Celestino; ALVARO, Bruno Gonçalves. (Des) Problematizando a Idade Média: reflexões sobre a perspectiva do gênero na Medievalística brasileira (2000-2015). **Revista Expedições**: Teoria da História e Historiografia, Morrinhos/GO, v. 9, n. 3, p. 17-33, mai./ago, 2018.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **História a arte de inventar o passado**. São Paulo Edusc. 2007. p. 85 a 97.

KEATES, Laurence. A imagem vicentina das mulheres. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I**. Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos da mulheres, 1995, pp. 121-126.

KELLY-GADOL, Joan. **Women, History, and Theory**: The Essays of Joan Kelly. Ed. Catherine R. Stimpson. London: U of Chicago, 1986.

KLAPISCH-ZUBER, Cristiane. Masculino/feminino. In: SCHIMITT, Jean-Claude; LE GOFF, Jacques (org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Tradução de Hilário Franco Jr. Bauru, SP: EDUSP; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, pp.137-151.

LA RONCIÈRE, Charles de. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. In: DUBY, Georges. **História da vida privada, 2**: da Europa feudal à Renascença. — São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 163-310.

LE GOFF, Jacques. Memória. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

L'HERMITE-LECLERC, Paulette. A ordem feudal (séculos XI-XII). In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) **História das Mulheres no Ocidente**: Idade Média. 476ª ed. v. 2, 1993, pp.273-329.

LOPES, Maria Antónia. “Estereótipos de a “mulher” em Portugal dos séculos XVI ao XIX” (um roteiro). IN: Rossi, Maria Antonietta (a cura di) **Donne, Cultura e Società nel panorama lusitano e internazionale (secoli XVI-XXI)**, Viterbo, Sette Città, 2017, pp. 27-44. Disponível em:

<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/43352/1/Lopes%2C%20M.A.Estereotipos.Mulher.Portugal.2017.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**. V. 9, n. 2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. O medievalismo no Brasil e o seu potencial pedagógico. In: BIRRO, Renan Marques; BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. **Apredendo História: Ensino & Medievo**. União da Vitória: Edições especiais Sobre Ontens, 2019, p. 19-26.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/87750>. Acesso em: 18 abri. 2021.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Base Nacional Comum Curricular e os desafios da História Medieval no currículo da Educação Básica brasileira. In: ZIERER, Adriana; BOMFIM, Ana Livia; BACCEGA, Marcus (Orgs.). **História Antiga e Medieval. Conflitos sociais, guerras e relações de gênero: representações e violência**. V. 7, São Luís: EDUEMA, 2019.

LIMA, Marcelo Pereira. Gênero, ensino de história e medievalidades: (des)conexões com o passado. **Revista Signum**, v. 20, n. 2, p. 148-193, 2019.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 109-125.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Poder e sociedade no reino de Portugal no século XVI: As Trovas de Bandarra**. Curitiba, 2004, 361p.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais RCNEI e BNCC**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MALEVAL, Maria do Amparo T. Teatro. In: MONGELLI, Lênia Márcia; MALEVAL, Maria do Amparo T; VIEIRA, Yara Frateschi. **A literatura portuguesa em perspectiva**. São Paulo: Atlas, 1992, v.1, cap. VI, p. 167-190.

MALEVAL, Maria do Amparo T. A mulher no imaginário do tempo das caravelas: Gil Vicente. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I**. Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos da mulheres, 1995, pp. 113-120.

MARQUES, José. O tempo religioso de Gil Vicente. Porto: Universidade do Porto. **Faculdade de Letras**: capítulo ou parte de livro. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/7678>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARQUES, A. H. Oliveira. **A sociedade medieval portuguesa**: aspectos da vida cotidiana. Lisboa: Sá da Costa, 1974.

MARQUES, Oliveira. **História de Portugal**: das origens às Revoluções liberais. 7ª Edição, 1977.

MEA, Elvira Azevedo. Mulheres nas teias da Expansão. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I**. Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, 1995, p. 65-75.

MOURA, Vasco Graça. Palavras do Comissário-Geral para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. In: SOUZA, Maria Reynolds de; JOAQUIM, Teresa; CANÇO, Dina; PIRES, Pedro; CASTRO, Isabel de. O rosto feminino da Expansão portuguesa. **Actas I**. Portugal: Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, 1995, p. 29-31.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. O teatro de Gil Vicente no contexto das cortes portuguesas do séc. XVI. **Papéis** (UFMS), v. 14, p. 18-51, 2010.

NAHOUM-GRAPE, Véronique. A mulher bela. In: DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlette(org.). **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. 507ª ed. v. 3, Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp. 122-139.

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. Ser Mulher na Idade Média. **Textos de História**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 82-91, 1997. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5807/4813>. Acesso em: 4 mai. 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e História**: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, p. 7-28 dez. 1993.

OLIVEIRA, Ana Rodrigues; A criança. In: MATTOSO, José (org.). **História da vida privada em Portugal**: A Idade Média. Portugal: Círculo dos leitores, 2016, p. 260-299.

OLIVEIRA, Ana Rodrigues; OLIVEIRA, António Resende de. A mulher. In: MATTOSO, José (org.). **História da vida privada em Portugal**: a Idade Média. Portugal: Círculo dos leitores, 2016, p. 324-347.

OLIVEIRA, António Resende de. A sexualidade. In: MATTOSO, José (org.). **História da vida privada em Portugal**: a Idade Média. Portugal: Círculo dos leitores, 2016, pp. 324-347.

OLIVEIRA, Susana Paula Magalhães. **A mulher do Renascimento inglês segundo a Escolástica e a tradição medieval**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses) – Universidade Aberta, Lisboa, 2009.

O'ROURKE, Michael. Becoming (Queer) Medieval: Queer Methodologies in Medieval Studies: Where are We Now? **Medieval Feminist Forum: A Journal of Gender and Sexuality**, v. 36, n. 01, p. 09-14, setembro 2003. Traduções nossas. Disponível em: <http://ir.uiowa.edu/mff/vol36/iss1/6>. Acesso: 25 mai. 2021.

OSÓRIO, Jorge A. Solteiras e casadas em Gil Vicente. **Península**. Revista de Estudos ibéricos, n. ° 2, 2005, pp. 113-126. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9051>. Acesso em: 4 jan. 2018.

OSÓRIO, Jorge A. **O Humanismo português e Erasmo**: os Colóquios de Erasmo editados em Coimbra no século XVI, Estudo e apresentação crítica do texto. Tomo I, Porto, 1978.

OSÓRIO, Jorge A. Sobre a organização do Livro I da “Compilação” das obras de Gil Vicente (1562). **Máthesis**, Coimbra, Universidade Católica Portuguesa, 1995, pp. 35-48. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19991>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PACHÁ, Paulo Henrique de Carvalho. Porque a extrema direita brasileira ama a Idade Média. **VioMundo**. São Paulo, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/politica/paulo-pacha-por-que-a-extrema-direita-brasileira-ama-a-idade-media-europeia.html>. Acesso em: 12 set. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 13 mai. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VELÈRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Curricular. Formação de professores e práticas de ensino. – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. – Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural** -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 132p. (Coleção História &... Reflexões, 5).

PICCHIO, Luciana Stegagno. “Gil Vicente” (excerto). In: **História e Antologia da literatura portuguesa século XVI**: as obras de Gil Vicente, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, p. 11-12.

PILLA, Cecília Barreto Amorim. **A arte de receber**: distinção e poder à boa mesa (1900-1970). Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

PIPONNIER, Françoise. O universo feminino: espaços e objectos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) **História das Mulheres no Ocidente**: Idade Média. 476ª ed. v. 2, 1993, pp. 441-460.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, vol.17, n.1, p.159-189, abr. 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos temas nas aulas de História**. – 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v.2, n.3, 1989. p. 3-15.

RÉGNIER-BOHLER, Danielle. Ficções: Exploração de uma literatura. In: DUBY, Georges. **História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença**. — São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 311-392.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. — São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RODRIGUES, Manuel Augusto. Do Humanismo à Contra-Reforma em Portugal. **Revista de História das ideias**, v. 3, Coimbra: Instituto de teoria das ideias, 1981, pp. 125-176. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/14447>. Acesso em: 7 mar. 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão História. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SALIH, Sarah. A Response: Queer Medievalism: Why and Whither? **Medieval Feminist Forum: A Journal of Gender and Sexuality**, vol. 36, n. 01, p. 31, setembro 2003. Disponível em: <http://ir.uiowa.edu/mff/vol36/iss1/10>. Acesso: 25 mai. 2021.

SANTOS, Giovanna Aparecida dos. **Por que Vossa Alteza he ho próprio rey e senhor nosso: gênero e poder nas representações e práticas políticas durante a regência de D. Catarina de Áustria (1557-1562)**. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Editora Porto, 11ª ed. 1979, 1212p.

SERRANI, Ugo. “Alguns aspectos de Gil Vicente” (excerto) In: **História e Antologia da literatura portuguesa século XVI: as obras de Gil Vicente**, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, p. 18.

SICHEL, Edith. **O Renascimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. - São Paulo: UNESP, 1992, p. 63-97.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul. /dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br> > arquivos>file>. Acesso em: 07 de dez. 2015.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon (org.). **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. 507ª ed. v. 3, Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp. 142-179.

SOUZA, Daniele Shorne de. **A Cidade das Damas e seu tesouro**: o ideal de feminilidade para Cristina de Pizán na França do início do século XV. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SPINA, Segismundo. **Era Medieval**: Presença da literatura portuguesa-1. 5ª ed. — São Paulo: Difusão europeia do livro.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Reflexões metodológicas sobre a análise do discurso em perspectiva histórica: paternidade, maternidade, santidade e gênero. **Cronos: Revista de História**, Pedro Leopoldo, n. 6, p. 194-223, 2002.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Reflexões sobre o uso da categoria gênero nos estudos de história medieval no Brasil. *Jornadas de Historia de las mujeres*, 8, Congresso Iberoamericano de Estudos de Gênero, 3, 2006. *Diferencia, desigualdade: construirnos em la diversidad*. **Atas...**Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2006.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Reflexões sobre o paradigma pós-moderno e os estudos históricos de gênero. **Brathair**, v. 8, n. 2, p. 75-84, 2008.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues da. As mulheres na Vita Sancti Aemiliani e na Legenda Beati Petri Gundisalvi: um estudo de comparação diacrônica. **Brathair**, v. 19, n. 2, p. 6-35, 2019.

SILVA, Carolina Gual. Experiência feminina e relações de poder nos *romans* do século XII. **Brathair**, v. 19, n. 2, p. 36-62, 2019.

SILVA, Cleni da. Gênero e ensino de História: como e o porquê de abordar questões de gênero nas aulas de História. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; NETO, José Maria SOUSA [ORGS.]. **Aprendendo História**: Gênero. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2019, p. 98-105.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Priscila Aquino. Imagens do Poder: análise do Pelicano, a empresa régia de D. Leonor e D. João II (Portugal – Século XV). In: XIII Encontro de História Anpuh – Rio. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212777402_ARQUIVO_PaperANPUHImagensdopoder.pdf. Acesso em: 10 de mai. 2018.

SILVEIRA, Marta de Carvalho. A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2017.

TEYSSIER, Paul. **Gil Vicente**: O Autor e a Obra. 1ª ed. v. 67, Lisboa: Biblioteca Breve, 1982.

TREVISAN, Mariana Bonat. A guarda da esposa e obediência ao marido: a reciprocidade dos deveres conjugais masculinos e femininos nos tratados do rei D. Duarte e de Christina de Pisan (séc. XV). **Revista Diálogos Mediterrâneos**, n.11, 2016, p. 194-214. Disponível em: <http://www.dialogosmediterraneos.com.br/index.php/RevistaDM/article/view/238>. Acesso em: 13 set. 2020.

VECCHIO, Silvana. A boa esposa. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) **História das Mulheres no Ocidente: Idade Média**. 476ª ed. v. 2, 1993, pp. 143-83.

ZIERER, Adriana; OLIVEIRA, Solange. A História Medieval no Brasil e no Maranhão em perspectiva: ensino e pesquisa. **Mirabilia**, v. 28, n. 1, p. 634-656, jan/jun, 2019.