

(RE)VISITAR OS CLÁSSICOS GRECO-LATINOS EM SALA DE AULA

CLÁUDIA CRAVO
SUSANA MARQUES
COORD.

Este volume reúne vários contributos que exploram, na sua maioria, textos de autores portugueses, de diferentes épocas, com o propósito comum de visitar os clássicos greco-latinos em sala de aula.

Esta diversidade de colaborações pretende inspirar os docentes do ensino básico e secundário a promoverem, nas suas aulas, diferentes abordagens didático-pedagógicas, que possam motivar os alunos para a receção da Antiguidade Clássica na língua e na literatura portuguesas.



I N V E S T I G A Ç Ã O



Comissão Científica | Scientific committee

Delfim Leão
(Universidade de Coimbra)

José Augusto Cardoso Bernardes
(Universidade de Coimbra)

Maria António Hörster
(Universidade de Coimbra)

Maria Cristina Pimentel
(Universidade de Lisboa)

Maria de Fátima Sousa e Silva
(Universidade de Coimbra)

(RE)VISITAR OS CLÁSSICOS GRECO-LATINOS EM SALA DE AULA

CLÁUDIA CRAVO
SUSANA MARQUES
COORD.

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

INFOGRAFIA

Paulo Bandeira

INFOGRAFIA DA CAPA

Mickael Silva

PRINT BY

KDP

ISBN

978-989-26-2612-3

ISBN DIGITAL

978-989-26-2613-0

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2613-0>

Esta publicação é financiada com Fundos Nacionais através da
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UIDB/00196/2020

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. Nota Introdutória | |
| 2. Da minha língua vejo (as) outras <i>Ana Paula Loureiro</i> | 9 |
| 3. Adamastor e Ciclope: dois amores não correspondidos <i>Leonor Santa Bárbara</i> | 25 |
| 4. Ecos de Séneca na <i>Corte na aldeia</i> de Francisco Rodrigues Lobo <i>Paulo Sérgio Ferreira</i> | 37 |
| 5. Ricardo Reis: “latinista por educação alheia, e semi-helenista por educação própria”. A (necessária) reavistação dos clássicos no ensino do Português no 12.º ano <i>Rui Tavares de Faria</i> | 63 |
| 6. “O mar é o caminho para a minha casa” – reavistar o Mar em Sophia <i>Fátima Ferreira</i> | 83 |
| 7. Metaforizações dos mitos cretenses na poesia de Ana Luísa Amaral: desafios didáticos <i>Adriana Freire Nogueira</i> | 101 |
| 8. Presença dos Poemas Homéricos na poesia de Manuel Alegre <i>José Ribeiro Ferreira</i> | 127 |

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTA INTRODUTÓRIA

As coordenadoras deste volume têm vindo a organizar anualmente, desde 2016, mesas-redondas sobre vários temas que consideram de relevância para docentes (e futuros docentes) de Estudos Clássicos e de Português¹, com o objetivo de refletir sobre questões essenciais e prementes para estas áreas. A iniciativa tem contado com um leque muito variado de intervenientes, desde professores de diferentes âmbitos (Estudos Clássicos, Português, Multimédia em Educação, Psicologia e Ciências da Educação) e de vários níveis de ensino (superior, secundário e básico) a jovens investigadores do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra (CECH).

A presente publicação surge na sequência do interesse e do diálogo suscitados pelo tema “Revisitar os Clássicos em aulas do Ensino Básico e Secundário”, que instigaram à realização de três mesas-redondas, entre 2021 e 2023, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra².

Entrecruzar num mesmo volume as esferas da receção dos clássicos greco-latinos e do ensino-aprendizagem das línguas e culturas clássicas e portuguesa permitiu, desde logo, uma articulação natural e eficaz entre dois projetos complementares do CECH: *Artes Docendi* e “Reescrita do mito”³, que se dedicam, respetivamente, a questões ligadas ao ensino dos Estudos Clássicos e à receção da Antiguidade Clássica na atualidade. Por outro lado, o retorno recebido pelo público

¹ Cf. <https://www.uc.pt/cech/investigacao/projetos-complementares/artes-docendi/organizacao-de-eventos-cientificos/>

² As coordenadoras deste volume não podem deixar de expressar o seu agradecimento ao CECH pelo apoio que concedeu à presente edição.

³ Cf. <https://www.uc.pt/cech/investigacao/projetos-complementares/reescrita-do-mito/>

das três últimas mesas-redondas acentuou a necessidade de suprir a manifesta escassez de obras que, no nosso país, associam estas duas temáticas. Por conseguinte, afigurou-se muito oportuno reunir numa publicação um conjunto de contributos pertinentes sobre a matéria, que possam ser efetivamente úteis a docentes do ensino básico e secundário, sobretudo de Português e de Literatura Portuguesa.

À exceção do primeiro texto, que tem como objeto de estudo questões linguísticas, as restantes contribuições incluídas neste volume exploram textos de autores portugueses, de diferentes épocas, com o propósito comum de (re)visitação dos clássicos greco-latinos em sala de aula. O livro abre com uma reflexão sobre a língua materna portuguesa, alertando para a premência de uma nova pedagogia da gramática, bem como para a necessidade de uma sensibilização dos alunos para a presença de vestígios das línguas clássicas no português. Segue-se um contributo que propõe uma comparação entre o ciclope Polifemo, retratado por diferentes autores da Antiguidade Clássica, e o gigante Adamastor do Canto 5 d' *Os Lusíadas*. O texto seguinte procura encontrar ecos de Séneca na *Corte na Aldeia* de Francisco Rodrigues Lobo. Vem depois um estudo que parte dos referentes educativos e de manuais escolares do 12.º ano de Português, para apresentar estratégias de leitura da poesia de Ricardo Reis que passam por (re)visitar os clássicos greco-latinos. A colaboração subsequente foca-se na presença do mar na obra de Sophia de Mello Breyner como lugar-comum de inspiração clássica. A poesia de Ana Luísa Amaral é o mote do contributo seguinte, que se concentra fundamentalmente em propor desafios didáticos a partir de elementos da tradição e receção do mito de Ariadne na produção poética daquela autora. O volume termina com um estudo sobre a presença da épica homérica na obra de Manuel Alegre.

Espera-se que esta diversidade de colaborações possa, de alguma forma, inspirar os docentes do ensino básico e secundário a promover, nas suas aulas, novas abordagens didático-pedagógicas, capazes de motivar os alunos para a receção da Antiguidade Clássica na língua e na literatura portuguesas.

DA MINHA LÍNGUA VEJO (AS) OUTRAS
FROM MY LANGUAGE, I SEE (THE) OTHERS

Ana Paula Loureiro

Universidade Coimbra – Faculdade de Letras

CELGA-ILTEC

ORCID: 0000-0002-3791-5867

olivelou@fl.uc.pt

Resumo: A língua constitui-se naturalmente como o objeto de estudo por excelência na disciplina de língua materna, quer como um fim em si mesma, quer como meio para desenvolvimento de outras competências e conhecimentos. Saber identificar e classificar categorias, unidades e relações, nos seus diferentes planos (da palavra, da frase e do texto) é um dos primeiros e principais objetivos. O outro é que esses conhecimentos constituam ferramentas para a monitorização de atividades de construção e desconstrução de produtos discursivos, como, nuclearmente, a escrita e a leitura. Há, no entanto, uma dimensão, mais transversal (“externa”), da construção e mobilização dos conhecimentos sobre a língua que merece ser reequacionada: a atividade metalinguística deve ser entendida também, e antes de mais, como ferramenta de acesso à universalidade da linguagem e à diversidade de línguas, dialetos e falares. Para tal, é urgente reequacionar a reflexão sobre a língua em sala de aula como estratégia para uma *educação para a linguagem*, para o desenvolvimento de competências interlinguísticas, de *intercompreensão*.

Palavras-chave: gramática; atividade metalinguística; *éducation au langage*; *ouverture aux langues*; didática da intercompreensão.

Abstract: Language is naturally the object of study par excellence in the subject of the mother tongue, both as an end in itself and as a means of developing other skills and knowledge. Knowing how to identify and classify categories, units, and relationships at different levels (word, sentence, and text) is one of the primary objectives. Another is that this knowledge should be a tool for monitoring activities involving the construction and deconstruction of discursive products, such as writing and reading. There is, however, a more transversal (“external”) dimension to the construction and mobilization of knowledge about language that deserves to be re-examined: metalinguistic activity must also be understood, and first and foremost, as a tool for accessing the universality of language and the diversity of languages, dialects, and speeches. To this end, there is an urgent need to rethink language reflection in the classroom as a strategy for language education, for developing interlingual and *intercomprehension* skills.

Keywords: grammar; metalinguistic activity; *éducation au langage*; *ouverture aux langues*; didactics of intercomprehension.

Ponto de partida: do saber e falar sobre a língua

Há uma constatação recorrente sobre as competências dos nossos estudantes no ensino superior: a dificuldade em falar sobre a língua (antes de mais, a língua materna) e, em consequência, em mobilizar capital dessa natureza (metalinguística) para exercícios e práticas fundamentais no uso da língua e da comunicação, como, por exemplo, a escrita ou a leitura.

A falta desses instrumentos torna-se visível, desde logo, quando, em aulas de linguística, os estudantes são confrontados com exercícios que envolvam, por exemplo, a revisão e correção de construções

desviantes (é frequente o recurso a justificações que remetem apenas, genérica e vagamente, para a “falta de sentido ou de lógica”), o reconhecimento de unidades ou relações em formas amalgamadas (como preposições e pronomes) ou descontínuas (conectores, regências) ou ainda a explicação de ambiguidades estruturais e hierárquicas (envolvendo diferentes possíveis esquemas e regências). Do ponto de vista das práticas comunicativas, estas limitações impedem uma monitorização, controlo e revisão eficazes de construções linguísticas em diferentes planos de composição de texto ou discurso, ora nos planos da palavra (formal e semântico) e da frase (sintaxe e semântica), ora no plano, mais lato e difuso, do texto e do discurso, mas, também, uma resolução ágil de problemas de leitura e interpretação de enunciados, em diferentes contextos, como é o caso, porventura mais problemático, da resposta a exercícios em provas de exame, enfrentando instruções múltiplas em enunciados mais complexos.

O conjunto de competências que estas atividades (*atividades metalinguísticas*¹) envolvem, independentemente da sua verbalização ou não, da maior ou menor precisão terminológica e dos contextos e planos linguísticos em que atuam, pode resumir-se na capacidade de (i) ver e compreender as partes do todo, (ii) convocar o “invisível” presente no material visível (paradigmas, categorias, regras gerais), (iii) “descolar” a língua, enquanto instrumento de comunicação (“como dizemos”), daquilo para que a língua serve, a sua funcionalidade (“o que dizemos/fazemos e para quê”), em suma (iv) desmontar o “produto”(discurso/texto) e recuperar o(s) processo(s).

Para além da atividade metalinguística que surge natural e inconscientemente associada ao uso da língua², estão sobretudo em causa dimensões destas competências que dependem de ensino formal, no contexto da escolaridade obrigatória. Constituindo-se a língua

¹ Cf. Camps 2019: 13: “Denominamos actividad metalingüística a la actividad verbal o no verbal que tiene como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis.”

² Cf., entre outros, Fontich 2016, Camps 2019 e Camps et al. 2000.

naturalmente como objeto de estudo na disciplina de língua materna, quer como um fim em si mesmo quer como meio para desenvolvimento de outras competências e conhecimentos, as dificuldades detetadas radicam, assim, em fragilidades no ensino-aprendizagem, essencialmente de duas ordens: (i) conhecimentos insuficientes dos factos de língua (categorias, unidades, relações e funções), nos seus diferentes planos e formas de organização e materialização; (ii) pouco (ou nenhum) treino na utilização/mobilização de tais conhecimentos para um uso mais adequado, eficaz e eficiente dos recursos linguísticos nas práticas comunicativas³.

No entanto, num plano mais transversal e global, o desenvolvimento de competências metalinguísticas parece depender, complementarmente, de uma capacitação basilar para o acesso a propriedades estruturais da linguagem humana, de uma consciencialização para o carácter arbitrário, económico e criativo das línguas naturais: “as propriedades estruturais da linguagem humana são uma das chaves mais importantes para a compreensão da organização e funcionamento da mente humana, do ‘mistério’ da rapidez e da uniformidade do processo de aquisição da linguagem pelas crianças, do desenvolvimento que desemboca no conhecimento da língua do falante adulto e do uso criativo que todos fazemos desse conhecimento”⁴. Cabe, por isso, também à escola, e, em primeiro lugar, à disciplina curricular da língua materna, assegurar essa *educação para a linguagem*⁵, criando condições para a “observation et [...] réflexion portant sur des faits de langue qui permettent de sensibiliser l’enfant aux spécificités de

³ Para reflexões em torno da relação didática entre conhecimento metalinguístico e escrita, cf., entre outros, os estudos de Fontich (2014), Fontich (2016), Myhill e Newman (2016), Camps (2019) e Camps et al. 2000. Diz-se em Camps (2019: 11): “La actividad metalingüística se considera central tanto para la construcción de los conceptos gramaticales que implican un alto grado de abstracción como de la aplicación de este saber a la mejora de los usos. Se defiende la necesidad de dos líneas de programación estrechamente interrelacionadas”.

⁴ Sim-Sim et al. 1997: 19.

⁵ Dabène 1992.

l'univers du langage”⁶. Ora, esta nova valência, além de reforçar a capacidade de ver e compreender criticamente factos da língua materna, na sua diversidade de recursos e comunicativa, na sua criatividade infinita, constitui, por outro lado, uma base essencial e facilitadora para o acolhimento e aprendizagem de outras línguas, variedades ou falares. Ainda que se assuma que uma reflexão sobre o funcionamento da língua assenta sempre, inevitavelmente, numa reflexão sobre a própria linguagem (“o ensino da gramática [...] não se resolve independentemente da reflexão sobre o funcionamento da linguagem”⁷), parece urgente que essa dimensão mais transversal e integradora seja ela própria explicitada nos documentos reguladores e objeto de uma didatização mais sistemática e sustentada em sala de aula.

Desenha-se, assim, um triplo objetivo e múltiplos desafios para um estudo integrado da língua na disciplina de Português: (i) o desenvolvimento de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua (unidades, relações, categorias), articulando diferentes planos de significação (formação da palavra, estrutura da frase/oração, propriedades e mecanismos do texto)⁸; (ii) a integração e mobilização desses conhecimentos como estratégias para a promoção da melhoria dos desempenhos nos domínios da escrita, da leitura e da oralidade⁹; e (iii) a consciencialização para a universalidade da linguagem, para contiguidades interlinguísticas fundamentais de estruturas e categorias, para a variação linguística e diversidade das línguas e para os encontros e desencontros na sua história. Este último desígnio é, no contexto global atual, um imperativo da escola, regulando centralmente atitudes de acolhimento de outras comunidades e povos,

⁶ Dabène 1992: 13.

⁷ Moura Neves 2001: 91. Cf. também Moura Neves 2011.

⁸ Cf., entre outros, Duarte 2008, Brito et al. 2019.

⁹ Cf., entre outros, Duarte 2008, Brito et al. 2019.

É este, aliás, um objetivo que fica descrito nos documentos reguladores: «mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega» (*Aprendizagens Essenciais do Português* (2018), AE, sublinhado nosso).

desígnio perfeitamente alinhado, aliás, com as políticas europeias para uma educação plurilingue¹⁰.

Os três objetivos são complementares e parecem convergir para a necessidade de uma nova pedagogia da gramática¹¹, que, de certa forma, a redimensione à medida dos discursos e sujeitos, mas também da matriz identitária mas multicultural e “multilingue” da(s) língua(s). Nesse sentido, parece impor-se a urgência de um reforço, em sala de aula, de práticas reflexivas em torno da língua, de um treino que capacite para a compreensão dos produtos linguísticos como resultados de múltiplas escolhas e de permanente negociação: negociação com o texto e dinâmicas dos seus sentidos, negociação entre sujeitos e seus contextos, negociação para regulação de práticas de intercompreensão em situações de contacto de línguas, dialetos ou falares.

Do ensino da gramática: o quê, como e para quê? Da frase ao texto/discurso

Estudos recentes sobre percepções de estudantes acerca do ensino da gramática evidenciam uma pedagogia centrada na etiquetagem de unidades e construções, sobretudo dos planos da palavra e da frase, e na identificação e aplicação de regras em exemplos forjados (*gramática descontextualizada*¹²), opondo-se a uma abordagem (*contextualizada*¹³) «orientated towards “choices”, drawing links between grammar, discourse and meaning through examples, authentic texts and classroom discussion»¹⁴.

¹⁰ Esta preocupação é particularmente relevante em estudos sobre contextos escolares plurilingues: “Ce parcours interlangue permet de se familiariser avec la diversité des faits linguistiques particuliers, mais aussi avec les invariants du langage humain. Il favorise ainsi l'apprentissage d'autres langues”. (Vernaudon 2009: 192).

¹¹ O termo “gramática” é aqui usado no sentido mais amplo de “funcionamento da língua”.

¹² Cushing e Helks 2021.

¹³ Cushing e Helks 2021.

¹⁴ Cushing e Helks 2021: 239-240.

Exemplo de um ensino da gramática de certa forma alheado do seu uso na comunicação, dos sujeitos que a atualizam e moldam e do que com ela se faz na interação social, é a forma como nos exames nacionais se testam conhecimentos neste domínio. Num estudo sobre os exames nacionais de Português¹⁵ no período entre 2008 e 2017, conclui-se que “as questões atinentes ao domínio da gramática incidem, em geral, sobre antecedentes de expressões pronominais ou palavras relativas [...], identificação de funções sintáticas, tipicamente o complemento direto, indireto e o predicativo do sujeito, e classificação de orações subordinadas, geralmente orações adjetivas relativas e substantivas completivas”¹⁶. Comentam, a propósito, as Autoras do estudo que “Este tipo de questionário gramatical [...] implica, do ponto de vista da prática pedagógica do professor de Português, [...] muito pouco [...] trabalho sistemático de reflexão sobre a Gramática”¹⁷. Uma pesquisa rápida nos documentos reguladores (Aprendizagens Essenciais, AE¹⁸) do ensino de Português permite confirmar, nas listas de objetivos e ações estratégicas para o domínio da Gramática, um predomínio de verbos como *identificar*, *classificar*, *conjuguar*, *reconhecer*, *distinguir*, raras vezes *usar* ou *explicar* e nunca *refletir* (sobre) ou *discutir*.

Por outro lado, parece privilegiar-se o estudo isolado de classes de palavras, constituintes ou partes da frase, em detrimento de abordagens que permitam a integração das categorias nos planos, sucessivos, da oração/frase e do texto/discurso, com exploração, por exemplo, de conceitos e categorias comuns, como é o caso de “tópico” e “comentário”, concordância de tempos, temporalidade (tempo e aspeto), modo e modalidade, articuladores lógico-temporais, bem como dos planos de construção dos sentidos (semântica da palavra, da frase, do texto/discurso). O tratamento de conteúdos relacionados

¹⁵ Brito et al. 2019.

¹⁶ Brito et al. 2019: 56.

¹⁷ Brito et al. 2019: 56.

¹⁸ AE do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, aqui referenciados, quando necessário com menção ao ano de escolaridade, AE7, AE8, etc.

com as categorias do texto/discurso é, aliás, feito ainda de forma algo fragmentária e irregular, sem evidências do seu reforço e mobilização entre anos e ciclos. Na tabela que se segue, indica-se o número e a distribuição de ocorrências de alguns conceitos fundamentais nestes planos de análise:

| | 7.º | 8.º | 9.º | 10.º | 11.º | 12.º |
|-----------------------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-------------------|
| <i>Coesão</i> | 1 | 2 | 1 | 2+3 | 3+2 | 2+1 ¹⁹ |
| <i>Anáfora/anafórico</i> | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| <i>Conector(es)</i> | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Articulador(es)</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Modal(idade)(s)</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| <i>Modo</i> | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Aspeto(-ual)</i> | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| <i>Enunciado/enunciação</i> | 0 | 1 ²⁰ | 0 | 1 ²¹ | 1 ²² | 0 |

Tabela 1: Aprendizagens Essenciais: conhecimentos e ações estratégicas (categorias texto/discurso) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Aos alunos fica a dúvida sobre a utilidade da memorização de listas de tempos verbais e de terminações, de tipologias das orações subordinadas e conjunções subordinativas, da classificação dos sintagmas de acordo com a função na frase. A aparência estática destes factos de língua, bem como dos exercícios para a sua identificação e classificação, colide com a necessidade de perceberem o retorno que estas competências devolvem do ponto de vista mais prático (comunicativo). Aos agentes do ensino fica a difícil tarefa de explicar a utilidade destas aprendizagens e de fazer das partes dispersas um todo. Seria importante, por exemplo, mostrar aos alunos

¹⁹ O termo ocorre nos domínios da Gramática (2 ocorrências) e da Escrita (1) no caso das AE12, etc.

²⁰ «Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados.» (AE8)

²¹ «enunciados orais e escritos» (AE10).

²² «enunciados orais e escritos» (AE10).

que quando, no âmbito da análise de um texto (cf. domínio da Leitura), falamos do recurso à adjetivação, do paralelismo de estruturas, das redes anafóricas de sentidos, de paráfrases, de comentários parentéticos, de encontros ou desencontros semânticos, etc., ou separamos ideias principais de ideias secundárias falamos, na verdade, de recursos linguísticos, recorreremos a conhecimentos sobre o funcionamento da língua, fazemos atividade metalinguística; e que é também de funcionamento da língua e de atividade metalinguística que falamos quando, no domínio da Escrita, procedemos a sucessivas revisões e retextualizações do material escrito.

A propósito da (nem sempre fácil) ligação entre a Gramática e os outros domínios de ensino-aprendizagem na aula de língua materna, tem merecido especial atenção na literatura, sobretudo em estudos de base empírica, a atividade metalinguística como instrumento ao serviço do desenvolvimento de competências de Escrita²³: «While it may not lead to students automatically writing better texts, metalinguistic activity does help them to engage in sustained discussion about text choices in the context of text production, something considered of utmost importance in educating good writers»²⁴; e, ainda, «writing is always an act of selecting, shaping, reflecting and revising [...] and thus draws crucially on metalinguistic activity»²⁵. Esta relação é, na verdade, um caminho com dois sentidos: a gramática coloca-se ao serviço do desenvolvimento de competências de escrita, mas o trabalho com a escrita, entendida como processo consciente e explícito, reverte também a favor de um conhecimento mais adequado e completo da gramática.

²³ Cf., entre outros, os seguintes estudos (alguns já referidos): Camps et al. 2000; Schneuwly 2003; Myhill e Newman 2016; Fontich 2016; Camps 2019; Myhill, Watson e Newman 2020. Leia-se a este propósito, por exemplo, Camps et al. 2000: 103: “Both language production and comprehension activities involve control processes to monitor them, and imply a certain ability to analyse the language used.”

²⁴ Fontich 2016: 238.

²⁵ Myhill e Newman 2016: 177.

Da minha língua vejo (as) outras

Num outro plano, as competências metalinguísticas, progressivamente adquiridas, deverão construir-se e constituir-se nuclearmente como ferramentas para a interiorização de aspetos do funcionamento da linguagem e (da diversidade) das línguas, facilitando ora a compreensão da variação inerente à dinâmica de uma língua, e da língua materna em particular, ora a aprendizagem formal de línguas estrangeiras²⁶, ora a resolução de problemas em contextos de comunicação plurilingue e pluricultural (intercompreensão)²⁷. Parece fundamental, neste âmbito, que se promova uma sensibilização para a diversidade (interna) na própria língua, explorando o que, no seu património diacrónico e sincrónico, é outro sendo uno (diversidade na unidade), e, pelo contrário, mas complementarmente, para as contiguidades (unidade na diversidade) que assim se desenham com outras línguas (proximidades geográficas, diacrónicas, famílias e tipologias de línguas), para a unidade fundamental da linguagem. Tomar a língua como objeto na aula de Português deve, assim, envolver também formas de aproximação a dimensões do seu património que a (re)posicionem numa rede de relações interlinguísticas em diferentes tempos, espaços e contextos geográfico-políticos.

Uma tal abordagem tem enquadramento numa já longa discussão em torno do ensino da(s) língua(s) na escola, que ganha forma em

²⁶ Sobre esta dimensão dos conhecimentos metalinguísticos, o desconhecimento ou pouco domínio de conceitos metalinguísticos básicos em língua materna é, muitas vezes, sentido como impedimento no âmbito da aprendizagem formal de uma língua estrangeira. É interessante pensar também que a mobilização desses conhecimentos entre as duas disciplinas é dificultada pela sua distinta funcionalidade nos dois contextos (ao contrário do que acontece em língua materna, a ativação de conhecimentos gramaticais está, em língua estrangeira, ao serviço da aprendizagem da língua – falar e escrever) e, em certa medida, pelas próprias terminologias gramaticais.

²⁷ Desde logo, “compréhension en langues romanes” (Dabène 1992, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer 2021).

Numa abordagem da intercompreensão centrada no sujeito-falante, “ogni parlante, consapevole del proprio ruolo nello scambio comunicativo, cura particolarmente la sua espressione, sfruttando le sue conoscenze linguistiche riguardanti le zone di prossimità fra lingue romanze, per farsi comprendere da interlocutori romanofoni, non necessariamente competenti nella sua lingua” (De Carlo 2019: 9).

diferentes conceitos e quadros teóricos. Retomam-se aqui alguns desses conceitos: *éducation au langage*²⁸, *éveil aux langues*²⁹, *language awareness*³⁰, *ouverture aux langues*³¹, *approches plurielles*³², ou ainda *pédagogie de la similitude et de l'approximation*³³, *didactique de l'intercompréhension*³⁴, *didactique du plurilinguisme*³⁵. A ideia é a de repor nos objetivos dos *curricula* do ensino de línguas, desde logo na disciplina de língua materna, a preocupação pela comparação entre línguas, pelo desenvolvimento de competências de apreensão das proximidades e diferenças, numa perspetiva multilingue e multicultural. Sobre a tradição de uma reflexão comparativa com centro na língua materna, afirma Dabène 1992: “Antérieurement, l’enseignement du latin constituait un lieu de réflexion comparative entre le système de la langue maternelle et celui d’une autre, amenée, de ce fait, à jouer, en quelque sorte, un rôle de miroir”³⁶. Recorde-se ainda a discussão em torno do ensino de línguas nas escolas inglesas nos finais dos anos 50 do século XX, na sequência do desaparecimento do Latim dos programas escolares: “They foresaw Latin’s imminent disappearance from school programmes and asked: what should ‘do what Latin does?’ Their response was to call for ‘rethinking the whole basis of the teaching of linguistics in the schools’”³⁷.

Procurámos indicadores da exploração didática de algumas destas dimensões do funcionamento da língua nas AE – marcas da sua história, relações com outras línguas (famílias e tipologias), ou mesmo variação e diversidade nos contextos de uso na sincronia – e constatámos

²⁸ Dabène 1992.

²⁹ Dabène 1992, Candelier 2007.

³⁰ Hawkins 1999.

³¹ Hawkins 1999.

³² Candelier 2008.

³³ Araújo e Sá e Melo-Pfeifer 2021.

³⁴ De Carlo e Anquetil 2019.

³⁵ Degache 2006.

³⁶ Dabène 1992: 15.

³⁷ Hawkins 1999: 125.

que são muito escassas ou pouco sistemáticas as menções explícitas de elementos desta natureza (cf. Tabela 2):

| | 7° | 8° | 9° | 10° | 11° | 12° |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>linguagem</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 ³⁸ |
| <i>dialetos / falares</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>regionalismos</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>variedades do</i> | | | | | | |
| <i>Português / Português</i> | 0 | 0 | 0 | 1 ³⁹ | 0 | 0 |
| <i>no mundo</i> | | | | | | |
| <i>variação</i> | 2 ⁴⁰ | 2 ⁴¹ | 1 ⁴² | 0 | 0 | 0 |
| <i>diacronia / diacrônico</i> | 0 | 0 | 2 ⁴³ | 1 ⁴⁴ | 1 ⁴⁵ | 0 |
| <i>história da língua</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Latim</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>família de línguas</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>línguas românicas</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>étimo/etimol-</i> | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 ⁴⁶ | 0 |

Tabela 2: Aprendizagens Essenciais: conhecimentos e ações estratégicas (linguagem, línguas, latim) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

³⁸ Em todos os casos (AE7, 8, 9, 10, 11, 12), a ocorrência integra apenas o sintagma “jogos de linguagem”.

³⁹ Contexto de ocorrência: «Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo».

⁴⁰ Contexto de ocorrência: «Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza geográfica». / «identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão».

⁴¹ Contexto de ocorrência: «Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza social». / «identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão».

⁴² Contexto de ocorrência: «Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza diacrónica».

⁴³ Contexto de ocorrência: «Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza diacrónica». / «compreensão de processos fonológicos, dos seus contextos de ocorrência no plano diacrónico e de processos de enriquecimento lexical do português».

⁴⁴ Contexto de ocorrência: «explicitação de valores semânticos das palavras, tendo em conta os seus contextos de ocorrência no plano diacrónico».

⁴⁵ Contexto de ocorrência: «explicitação de valores semânticos das palavras, tendo em conta os seus contextos de ocorrência no plano diacrónico».

⁴⁶ Contexto de ocorrência: «Reconhecer os valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo». (AE10, 11)

Os números fazem-nos pensar que, durante os seis anos de escolaridade compreendidos entre o início do 3º ciclo e o final do secundário, os estudantes serão pouco ou nada confrontados com aspetos relacionados com estas temáticas e que, em alguns casos, talvez nunca tenham ouvido falar, em contexto de aula, de, por exemplo, línguas românicas, dialetos e falares regionais, ou mesmo de variedades nacionais da língua portuguesa.

Do ponto de vista prático e das potencialidades que um investimento didático nestas aprendizagens pode ter na formação linguística e capacitação para um entendimento mais global da língua, das línguas e da linguagem, salientem-se, a título de exemplo, alguns ganhos relacionados com a exploração de material lexical e gramatical comum ao grupo das línguas românicas⁴⁷:

1. Exploração e mobilização do capital lexical⁴⁸, como estratégia facilitadora para:

a) a interpretação e aproximação de significados ou sentidos através do reconhecimento de étimos na formação das palavras com percursos diacrónicos distintos (ex.: *pessoa, personagem, personificar; pobre, paupérrimo, depauperar; livre, liberdade, libérrimo; pé, pedonal, pedal; filho, filiação, filial, etc.*);

b) a monitorização e resolução de problemas de ortografia, com recurso ao reconhecimento de étimos ou outros elementos (prefixos) de formação de palavras;

c) a sensibilização para uma adequada compreensão de formações lexicais populares ou regionais;

d) o desenvolvimento de literacias de outras áreas disciplinares (técnico-científicas): “Les textes de spécialités ou les registres plus

⁴⁷ Sobre o *Référentiel de Compétences de Communication Plurilingue en Intercompréhension* (REFIC), De Carlo e Anquitel 2019: 168 afirmam: “Les descripteurs se concentrent donc sur les capacités à prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d’autres langues, à exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non), à recourir aux processus d’inférence, à découvrir le fonctionnement des systèmes linguistiques par l’observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale.”.

⁴⁸ Cf., entre outros, Duarte et al. 2011.

soutenus, par exemple, généralement considérés comme complexes, peuvent s'avérer plus accessibles aux apprenants romanophones connaissant le domaine de spécialité car le lexique utilisé d'origine grecque ou latine est partagé par toutes les langues romanes avec peu de modifications"⁴⁹;

e) a compreensão de léxico (comum) de outras línguas: “le lexique est la première ressource proprement linguistique à laquelle l'apprenant fait appel [...] En effet, tout en ayant des connaissances linguistiques très faibles, nous pouvons comprendre approximativement de quoi parle notre interlocuteur si nous comprenons (ou devinons) le sens d'un mot ou même d'un radical de mot reconnaissable [...]”⁵⁰.

2. Exploração e mobilização do capital gramatical, como estratégia facilitadora para:

a) a compreensão do “erro” e resolução de problemas relacionados com (ir)regularidades na formação de palavras ou de paradigmas gramaticais (flexão verbal, plurais em -ão);

b) a sensibilização para a presença no português de vestígios de conceitos e categorias de outras línguas⁵¹ (entre outros, a variação formal/casual dos pronomes pessoais, o valor dual de *ambos*, o género neutro dos demonstrativos), sensibilizando para diferentes formas de expressão linguística das marcas da função, do número e da quantidade ou outras⁵²;

c) o reconhecimento e aquisição de categorias gramaticais (comuns) de outras línguas, como o tempo, o aspeto, a modalidade;

d) a compreensão de proximidades e diferenças em padrões de realização de formas e sistemas de formas comuns a outras línguas (padrões de colocação de formas átonas, organização do sistema e subsistemas de tempos do verbo).

⁴⁹ De Carlo e Anquetil 2019: 174.

⁵⁰ De Carlo e Anquetil 2019: 172-173.

⁵¹ Nomeadamente línguas clássicas, grego antigo e latim.

⁵² Cf. Dabène 1992.

Nota final

Numa breve reflexão, motivada pela constatação recorrente de que os nossos estudantes sabem muito pouco (ou fazem pouco uso do que sabem) sobre o funcionamento da(s) língua(s), propusemo-nos trazer (novamente) para discussão o tópico das competências metalinguísticas trabalhadas e adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória, na disciplina de língua materna. A questão parece colocar-se centralmente na natureza dos conhecimentos e ações estratégicas (e objetivos) contemplados no domínio da Gramática (que gramática se ensina e se aprende, de que forma e para quê) e em duas ordens de problemas interrelacionadas: uma abordagem dos factos de língua tendencialmente estática e isolada dos usos reais na comunicação (no texto e no discurso), dificultando a sua apreensão como recursos dinâmicos, disponíveis para escolhas e decisões várias, contextualmente determinadas; e uma exploração insuficiente da riqueza e diversidade, sincrónica e diacrónica, do capital lexical e gramatical da língua, limitando o acesso à linguagem e às propriedades fundamentais da arbitrariedade e criatividade das línguas, bem como a uma aprendizagem mais ágil de outras línguas e a práticas de intercompreensão.

Bibliografia citada

- Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. (2021), “Repères sociolinguistiques pour l’enseignement de l’intercompréhension”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne] 18-2: 1-14.
- Brito, A. M., Morgado, C., Oliveira, M. do C. (2019), “A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como?”, in A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano e S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto / Faculdade de Letras, 47-60.
- Camps, A. (2019), “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática”, in A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano e S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto / Faculdade de Letras, 11-22.
- Camps, A. Ribas, T. Milian, M., Guasch, O. (2000, 1ª ed.), “Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write”, in A. Camps e M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (Vol. 6). Amsterdam University Press, 103-125.
- Candelier, M. (2007), “Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français”, *Synergie Monde* 1, 67-76.

- Candelier, M. (2008), “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* (en ligne), 5: 65-90.
- Cushing, I., Helks, M. (2021), “Exploring primary and secondary students’ experiences of grammar teaching and testing in England”, *English in Education* 55 (3): 239-250.
- Dabène, M. (1992), “Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l’enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères”, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 6 (numéro temático: *Langues vivantes et français à l’école*, sous la direction de Gilbert Ducancel): 13-21.
- De Carlo, M., Anquetil, M. (2019), “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension”, *REFIC. EL.LE* 8 (1): 163-234.
- De Carlo, M. (2019), “Introduzione”, in M. De Carlo e M. Anquetil, “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension”, *REFIC. EL.LE* 8 (1): 7-14.
- Degache, C. (2006), “Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l’intercompréhension et l’utilisation des technologies pour l’apprentissage des langues”, *Linguistique*. Université Stendhal – Grenoble II.
- Duarte, I. (2008), *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011) (colab. Madalena Colaço, Maria João Freitas, Anabela Gonçalves), *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fontich, X. (2014), “Grammar and Language Reflection at School: Checking out the Whats and the Hows of Grammar Instruction”, in T. Ribas, X. Fontich e O. Guasch (coords.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brussels: Peter Lang, 255-284.
- Fontich, X. (2016), “L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus”, *Language and Linguistics Compass* 10 (5): 238-254.
- Hawkins, E. W. (1999), “Foreign Language Study and Language Awareness”, *Language Awareness* 8 (3&4): 124-142.
- Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral da Educação (2018), *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. Português. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa.
- Moura Neves, M. H. (2001), “Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus”, *ALFA: Revista de Linguística* 37: 91-98.
- Moura Neves, M. H. (2011), “Gramática: reflexões sobre um percurso de elaboração de manuais”, *Revista da ABRALIN* 10 (3): 33-51.
- Myhill, D., Newman, R. (2016), “Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing”, *International Journal of Educational Research* 80: 177-187.
- Myhill, D., Watson, A. e Newman, R. (2020), “Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(2) e870: 1-19.
- Schneuwly, B. (2003), “Hablar para escribir”, in J. Ramos García (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: M.C.E.P, 77-84.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997), *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Vernaudon, J. (2009), “Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et de la langue française”, in J. Vernaudon e V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d’Océanie et de Guyane*. Paris: l’Harmattan, 191-206.

**ADAMASTOR E CICLOPE:
DOIS AMORES NÃO CORRESPONDIDOS**

**ADAMASTOR AND CYCLOPS:
TWO UNREQUITED LOVES**

Leonor Santa Bárbara

CHAM/DEP – NOVA FCSH

ORCID: 0000-0001-6567-1700

ls.barbara@fcsb.unl.pt

Resumo: O canto 5 de *Os Lusíadas* apresenta-nos a passagem do Cabo da Boa Esperança, a caminho da Índia. As dificuldades para o transpor levam o poeta a antropomorfizá-lo, fazendo-o corresponder a um gigante – Adamastor. A sua história de amor não correspondido por Tétis recorda-nos um outro gigante da Antiguidade Clássica – Polifemo – que, ainda jovem, vive uma paixão não correspondida pela ninfa Galateia. No entanto, entre as histórias de amor vividas por estes dois gigantes há diferenças fundamentais, como será possível ver pela comparação do episódio de Camões com os poemas de Teócrito (*Idílio* 11) e de Ovídio (*Metamorfoses*, 13. 740-897). É esta reflexão que, de forma sucinta, pretendemos apresentar.

Palavras-chave: Polifemo, Adamastor, *Odisseia*, *Idílio* 11, *Metamorfoses*, *Os Lusíadas*.

Abstract: Book 5 of *The Lusíads* narrates the Portuguese passage around the Cape of Good Hope en route to India. The challenges of this juncture led the poet to anthropomorphise the cape,

describing it as a giant – Adamastor. This giant’s story of unrequited love for Thetis reminds us of another giant from Classical Antiquity – Polyphemus. Still young, this giant too experiences unreturned affection for the nymph Galatea. Nevertheless, there are relevant differences between the two, which become evident through a comparison of Camões’s episode with Theocritus’s *Idyll* 11 and Ovid’s *Metamorphoses*. This brief article aims to present these reflections succinctly.

Keywords: Polyphemus, Adamastor, *Odyssey*, *Idyll* 11, *Metamorphoses*, *The Lusíads*.

O estudo da literatura europeia requer o conhecimento dos clássicos greco-latinos e a literatura portuguesa é um bom exemplo disso. Desde os poetas quinhentistas – Sá de Miranda, António Ferreira, Luís de Camões – até aos autores contemporâneos, as referências à Antiguidade Clássica – seja por meras alusões, por escolha vocabular ou pela seleção de temas e mitos – são recorrentes.

Num poeta como Camões, apercebemo-nos da vastidão da influência clássica: os géneros poéticos, a linguagem, as alusões a diversas figuras, históricas ou mitológicas, os episódios e mitos referidos, tudo aponta para um profundo conhecimento da cultura greco-latina. A tendência frequente é para o aproximar dos poetas latinos, como sucede com *Os Lusíadas*, que logo no primeiro verso nos recordam o início da *Eneida*. Além de uma estrutura semelhante à da epopeia latina, deparamo-nos com referências a diversas figuras, mitológicas, como Eneias ou Ulisses, históricas, como Alexandre ou Trajano, contando ainda com pintores, como Apeles, e com diversas divindades, o que revela um bom conhecimento das culturas clássicas. Fica, porém, a questão de como terá o poeta recebido a influência destas culturas: terá sido sobretudo pela poesia latina? Ou terá tido acesso a traduções da poesia grega? E terá tido contacto sobretudo com a poesia épica, ou também com outros poetas das diversas épocas da Antiguidade Clássica?

É com estas questões em mente que nos vamos debruçar sobre o episódio do Adamastor (Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 37-60) com o objetivo de ver como este gigante se relaciona com uma das personagens mais conhecidas da mitologia grega – o Ciclope Polifemo. Embora seja a sua representação na *Odisseia* que tenha tornado Polifemo famoso ao longo dos séculos, não é essa a única descrição que temos deste gigante e da sua vida. No poema homérico, ele habita uma ilha, juntamente com os restantes Ciclopes. São descritos como “arrogantes e sem lei”¹, vivendo isolados, em grutas, “e cada um dá as leis à mulher / e aos filhos”². Aliás, já no início do Canto 6 se referira o facto de que eram “homens insolentíssimos” (v. 5), que pilhavam os vizinhos, por se saberem mais fortes do que eles³. O carácter cruel de Polifemo leva-o a recusar os presentes de hospitalidade e a devorar alguns companheiros de Ulisses. Só este herói, com a sua astúcia, impede que sofram todos o mesmo destino, cegando o gigante e só se identificando na segurança do seu navio.

No período helenístico vamos encontrar os Ciclopes habitando a base do Etna, onde trabalham com o artífice dos deuses, Hefesto. O “Hino a Ártemis” de Calímaco mostra-nos a deusa, ainda criança, dizendo ao seu pai que serão os Ciclopes que lhe farão o arco e as flechas (vv. 9-10) e ela própria vai à forja de Hefesto para explicar o que quer, sem mostrar qualquer receio, distintamente das Oceânides, que a acompanham (vv. 46 ss.). Esta representação dos Ciclopes a trabalhar na forja – que o poeta latino Virgílio há de conservar quando, no Livro 8 da *Eneida* (vv. 416 ss.), Vénus vai pedir a Vulcano novas armas para o seu filho –, é característica do período helenístico.

¹ Homero, *Odisseia*, 9. 106. As traduções são de Lourenço 2018.

² Homero, *Odisseia*, 9. 114-115.

³ Foi este o motivo que levou os Feaces, guiados por Nausítoo, a abandonarem a Hipereia, para irem habitar a Esquéria. Como refere Frederico Lourenço, “a Esquéria dos Feaces (...) é uma realidade imaginária; não corresponde a nenhum sítio real” (Lourenço 2018: 210). No entanto, tem sido tradicionalmente considerado que corresponderia à atual ilha de Corfu, como se pode ver, por exemplo, pela referência feita nas *Argonáuticas*, de Apolónio de Rodas, Canto 4. vv. 982 ss. Já Hipereia, como muitos outros locais da *Odisseia*, é mais difícil de localizar.

Isto, contudo, não impede Teócrito de retomar a figura de Polifemo pastor, quando o retrata, ainda jovem, apaixonado por Galateia, versão que, posteriormente, Ovídio trabalhará nas *Metamorfoses* (Canto 13, vv. 740-897).

Apesar dos vários trabalhos sobre a receção clássica em Camões, o episódio do Adamastor e a sua relação com o jovem Polifemo enamorado não é dos mais estudados. Quando, em 2017, publicámos um estudo comparando o episódio camoniano com o *Idílio* 11 de Teócrito⁴, apercebemo-nos deste facto. Em “O tema da metamorfose na poesia camoniana”, publicado pela primeira vez em 1975, Maria Helena da Rocha Pereira menciona o final do episódio e a punição do gigante, transformado em rochedo (pp. 60-63). Associa-a, porém, a aspetos da religiosidade grega, para justificar que se trata do castigo dos Portugueses pela sua insolência, ao tentarem ultrapassar os limites conhecidos. Refere outros nomes que estudaram o episódio, como H. Houwens Post, que considera que o mesmo remete para Valério Flaco, ou como João Mendes e Aníbal Pinto de Castro, embora estes dois estudiosos se tenham ocupado sobretudo da relação do episódio com a estrutura do poema⁵. Também Costa Ramalho se dedicou a este tema em dois capítulos do seu volume *Estudos Camonianos*: “Sobre o nome de *Adamastor*” e “Aspectos clássicos do Adamastor”. No primeiro, como indicado no título, discute sobre a etimologia e os usos do nome Adamastor; no segundo, estabelece a relação do gigante com figuras da mitologia e da literatura clássicas, com particular incidência na figura do Polifemo homérico e na sua violência. Desta forma, mantendo o que afirmámos na comparação publicada em 2017, alargaremos o estudo à versão ovidiana.

Inserido na narrativa de Vasco da Gama ao sultão de Melinde, o episódio do Adamastor descreve-nos um ser enorme, assustador, que surge de noite, de forma inesperada:

⁴ Santa Bárbara 2017: 136-144.

⁵ Os textos referidos são os seguintes: Post (1960): 87-93, Mendes (1974): 234-239 e 254; Pinto de Castro: 61-78.

Quando ãa noite, estando descuidados
Na cortadora proa vigiando,
Ua nuvem, que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece⁶.

É desta nuvem que surgirá a figura que se vê no ar,

... robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura,
O rosto carregado, a barba esquelada,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos⁷.

O modo como o gigante surge, envolto na nuvem, remete-nos para a Antiguidade Clássica, como lembra Rocha Pereira⁸, que evoca o mito de Ixíon⁹, associando a nuvem à desilusão amorosa que ambos sofrem. Mas na literatura greco-latina também podemos encontrar a nuvem como sinónimo de proteção: Ulisses é envolto numa nuvem para chegar em segurança ao palácio de Alcínoo, tal como Eneias, na sua chegada a Cartago, ou Jasão, quando chega à Cólquida¹⁰. Numa situação distinta, também certas versões do mito afirmam que Helena é substituída por uma nuvem com a sua imagem. É esta que Páris leva para Troia, ficando a mulher de Menelau em segurança,

⁶ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 37. 5-8.

⁷ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 39.

⁸ Rocha Pereira, M. H., “O tema da metamorfose na poesia camoniana”, in *Novos ensaios sobre temas clássicos na poesia portuguesa*, pág. 61.

⁹ Recorde-se que Ixíon matara o sogro, tendo sido purificado por Zeus. Apesar disso, o Lápita apaixonou-se por Hera, tentando seduzi-la. Hera ou Zeus terão dado a uma nuvem a forma da deusa e foi a ela que Ixíon se uniu.

¹⁰ Cf. respetivamente, Homero, *Odisseia* 7. 14-17, Virgílio, *Eneida*, 1. 411 ss. e Apolónio de Rodas *Argonáuticas* 3. 210-214.

no Egito¹¹. No entanto, o facto de, n' *Os Lusíadas*, a nuvem tudo escurecer é sinal de perigo, como sucede quando, subitamente, sobrevém uma tempestade. Esta ideia é reforçada pela descrição do gigante – figura assustadora não só pelo aspeto físico, mas também pela voz – que o associa simultaneamente às profundezas do mar e à terra. Isto é confirmado pela sua conversa com Vasco da Gama, sobretudo pela forma como se apresenta: Adamastor, um “dos filhos aspérrimos da Terra”¹², colocando-se a par de entidades como os Cem Braços, de que nos fala Hesíodo na *Teogonia* – Coto, Briareu e Giges (vv. 147-153). Tal como os irmãos, Adamastor era violento, envolvendo-se em conflitos com o pai dos deuses. Apaixonou-se, contudo, por Tétis, ao vê-la na praia. É um amor obsessivo, que o acompanha e que não o deixa esquecer a ninfa. Ela, porém, não corresponde ao amor do gigante, como ele próprio reconhece: “pela grandeza feia de meu gesto”¹³. Desta forma, Adamastor decide tomá-la pela força, informando Dóris, mãe de Tétis, da sua intenção. Esta comunica-o à ninfa sua filha, que reage:

Mas ela cum fermoso riso honesto,
Respondeu: – «Qual será o amor bastante
De ninfa, que sustente o de um Gigante?
Contudo, por livrarmos o Oceano
De tanta guerra, eu buscarei maneira
Com que, com minha honra, escuse o dano»¹⁴.

Confiando nas palavras da ninfa, o gigante esquece a guerra:

¹¹ Um dos autores que nos transmite esta versão do mito é Eurípides na sua *Helena*.

¹² Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 51. 1.

¹³ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 53. 2.

¹⁴ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 53. 6-5. 54. 3.

Já néscio, já da guerra desistindo,
Ua noite de Dóris prometida,
Me aparece de noite o gesto lindo
Da branca Tétis, única, despida.
Como doudo corri de longe abrindo
Os braços pera aquela que era vida
Deste corpo, e começo os olhos belos
A lhe beijar, as faces e os cabelos¹⁵.

Mera ilusão criada por Tétis, que, ao metamorfosear-se num monte, faz com que o gigante se transforme também. É assim que acaba como o cabo dos confins do continente africano que durante tanto tempo aterrorizara os navegadores europeus.

Como referido acima, Costa Ramalho associa Adamastor ao Polifemo homérico, dado o carácter irascível e agressivo de ambos. Escapa, porém, a este ponto de vista o facto de, no texto português, estarmos a falar de um gigante enamorado. Apesar de ele ser naturalmente belicoso, o engano da ninfa e o desprezo que ela revela pelo seu amor contribuem para o estado de espírito do gigante. O Ciclope da *Odisseia*, porém, não sofre esta desilusão amorosa. Por outro lado, tanto no *Idílio* 11 de Teócrito como nas *Metamorfoses* de Ovídio, encontramos-lo já vítima de um amor não correspondido por uma ninfa. No primeiro caso, o episódio é usado para realçar a poesia como forma de cura para o sofrimento amoroso:

Outro fármaco não há que cure o amor, ó Nícias,
nem unguento, segundo me parece, nem pó para aplicar,
a não ser as Musas. Indolor e suave é este remédio
para os homens, mas não é fácil de encontrar¹⁶.

O jovem Ciclope, apaixonado, é apresentado como exemplo:

¹⁵ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, 5. 55.

¹⁶ Teócrito, *Idílios*, 11. 1-4. As traduções de Teócrito são as de Lourenço 2020.

Não amava com maçãs, nem com rosas ou madeixas de cabelo,
mas com autêntica loucura. Tudo o resto para ele não contava.
Muitas vezes regressaram as ovelhas por si próprias ao redil,
vindas da verde pastagem. Ele, por seu lado, cantava
Galateia na praia cheia de algas, derretido de amor,
logo desde manhã, com uma ferida odiosa no peito,
que lhe cravara no coração a flecha da grande Cípris.
Mas encontrou o remédio; e sentado numa rocha
elevada, olhava para o mar e assim cantava:...¹⁷

Os sentimentos de Polifemo são expressos nesse canto dirigido a Galateia. O gigante lamenta o desprezo a que é votado pela amada, embora o compreenda. Como pode ela, com toda a sua beleza, gostar dele, com toda a sua fealdade? A ninfa é, de facto, “mais branca que o coalho” (v. 20), “mais macia que o cordeiro” (v. 20), “mais arisca que a novilha” (v. 21), “mais lustrosa que a uva nova” (v. 21). O gigante, por seu turno, tem “um sobrolho hirsuto em toda a testa, / sobrolho único, que se estende de orelha a orelha; / e por baixo (...) um só olho e ampla é a narina / por cima do (...) beijo”¹⁸.

Apesar da fealdade, Polifemo realça as suas riquezas – as suas posses são o que ele tem para seduzir Galateia: o número de vacas que apascenta, proporcionando-lhe grandes quantidades de leite e de queijo ao longo do ano; os gamos; as crias de urso; a abundância do local onde vive, recebendo água fresca das neves do Etna, rodeado por loureiros, ciprestes, vinha, hera. Além disto, o Ciclope ainda toca “siringe como ninguém dos Ciclopes...”¹⁹. É desta forma que expressa os seus sentimentos pela ninfa, confessando-se disposto a aprender a nadar – se houvesse quem lho ensinara, só para ir ter com ela –, a oferecer-lhe flores de acordo com as estações, a cantar para ela.

¹⁷ Teócrito, *Idílios*, 11. 10-18.

¹⁸ Teócrito, *Idílios*, 11. 31-34.

¹⁹ Teócrito, *Idílios*, 11. 38.

Estamos perante um romântico²⁰, que se propõe compensar a disformidade física com outras qualidades, mas que simultaneamente tem consciência de quão pouco isso serve:

Ó Ciclope, ó Ciclope, para onde voou o teu juízo?
Se fosses entretecer cestos para os queijos e buscar
verdes rebentos para os cordeiros, terias muito mais juízo.
Ordenha a ovelha ao teu lado; por que persegues quem foge?
Encontrarás outra Galateia, ainda mais bela.
Muitas donzelas me convidam a passar a noite com elas
e riem-se todas, quando lhes dou ouvidos.
Parece claro que, em terra, aparento ser alguém²¹.

A leitura do poema de Teócrito e d' *Os Lusíadas* indica-nos que, apesar da semelhança da situação, o carácter dos gigantes conduz a diferentes atitudes. Como realça Costa Ramalho²², só o desprezo da ninfa por Adamastor aproxima este episódio do *Idílio* 11 de Teócrito, embora considere ingénuo a versão do poeta helenístico, quando comparada com a camoniana, provavelmente porque o jovem Polifemo lamenta não ter guelras, para poder nadar²³. As diferenças entre o Ciclope de Teócrito e o Adamastor levam-nos a ter em conta uma outra versão dos amores de Polifemo. De facto, também Ovídio recupera a versão de Polifemo como pastor enamorado nas *Metamorfoses*. No Canto 13 desta obra, pela boca de Galateia, Ovídio conta-nos a versão dos amores do gigante pela ninfa, embora aqui aduzindo um outro dado – o amor de Galateia pelo jovem e belo Ácis. Não só Polifemo não é correspondido nos seus sentimentos, como tem de

²⁰ Embora Polifemo faça alarde de todas as suas riquezas, o que lhe poderia dar um carácter materialista, fá-lo com a intenção de mostrar à ninfa tudo o que está disposto a partilhar com ela ou, como no caso das crias de urso e dos gamos, que cria para ela. A sua intenção, parece-nos, é a de seduzir Galateia, mostrando-lhe todo o seu amor.

²¹ Teócrito, *Idílios*. 11. 72-79.

²² Costa Ramalho 1980: 35.

²³ Cf., a este respeito, Costa Ramalho 1980: 37 e Teócrito, *Idílios*. 11. 54-55.

lidar com o facto de a ninfa estar apaixonada por um jovem que também a ama. O resultado é a harmonização entre a versão do poeta helenístico e a tradicionalmente conhecida de um gigante cruel²⁴. Tal como no *Idílio* 11, o enamorado gigante dirige-se para junto do mar, cantando o seu amor a Galateia. No entanto, neste canto há um misto de sedução (através da enumeração dos seus dotes) e de censura à ninfa por desprezá-lo. E assim, à beleza de Galateia, o Ciclope contrapõe a rigidez que a impede de reconhecer as suas qualidades, levando-a a desprezar o seu amor. O facto de a ninfa não agir do mesmo modo com outros, como Ácis, aumenta o sofrimento de Polifemo, que faz as suas ameaças:

Esquartejá-lo-ei vivo e espalharei os membros aos bocados
pelos campos e pelas tuas ondas. Assim ele se una contigo...²⁵

Estas tornar-se-ão realidade quando, ao terminar o seu canto, Polifemo se apercebe da presença dos dois apaixonados. “Eu vi-vos! / Farei com que este seja o vosso último encontro amoroso!”²⁶. Proferindo estas palavras, lança-se atrás de Ácis, a quem acaba por matar, atingindo-o com a ponta de um pedregulho.

Podemos assim concluir que a figura do Adamastor é descrita tendo por base narrativas da Antiguidade Clássica: quando o gigante se apresenta aos navegadores lusos, associa-se a Hesíodo e à sua versão da criação do mundo, na *Teogonia*, visto que se apresenta como um dos filhos da Terra. Recorda-nos também o Polifemo homérico, dada a sua violência e irascibilidade. No entanto, pela sua história de amor desencontrado, faz-nos pensar sobretudo no jovem gigante do *Idílio* 11 de Teócrito, pouco mais do que imberbe, que muito sofre por amor. Nesta versão, porém, Polifemo assume uma atitude

²⁴ Refira-se que, no canto seguinte, ao abordar o encontro de Eneias e Aqueménides, o poeta volta à versão homérica do Ciclope antropófago.

²⁵ Ovídio, *Metamorfoses*, 13. 865-866. As traduções apresentadas são de Paulo Farmhouse Alberto 2007.

²⁶ Ovídio, *Metamorfoses*, 13. 874-875.

bastante compreensiva relativamente ao desprezo da ninfa. Daí que nos pareça mais admissível que o Adamastor camoniano tenha ido buscar os seus traços mais violentos ao Ciclope que Ovídio nos apresenta e que evoca o Polifemo da *Odisseia*. Podemos, assim, afirmar que *Os Lusíadas* conjugam o episódio contado pelo poeta helenístico com representações mais tradicionais de Polifemo.

Bibliografia citada

- Alberto, P. F. (2007), *Ovídio. Metamorfoses*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Cidade, H. (1971), *Camões. Os Lusíadas*. Lisboa: Arcádia.
- Lourenço, F. (2018), *Homero. Odisseia*. Lisboa: Quetzal.
- Lourenço, F. (2020), *Poesia Grega de Hesíodo a Teócrito*. Lisboa: Quetzal.
- Rodrigues, N. S. (2000), *Traduções Portuguesas de Teócrito*. Lisboa: Universitária Editora.
- Costa Ramalho, A. (1980), “Sobre o nome de Adamastor”, in *Estudos Camonianos*. Lisboa: INIC, 27-34.
- Costa Ramalho, A. (1980), “Aspectos clássicos do Adamastor”, in *Estudos Camonianos*. Lisboa: INIC, 35-44.
- Mendes, J. (1974), *Literatura Portuguesa*, I. Lisboa: 234-239 e 254.
- Pinto de Castro, A. (1972), “O episódio do Adamastor: seu lugar e significação na estrutura de ‘Os Lusíadas’”, *Ciclo de lições comemorativas do IV Centenário da Publicação de Os Lusíadas*. Lisboa: 61-78.
- Post, H. H. (1960), “Eine wenig bekannte Quelle der ‘Lusiaden’”, *Port. Aufsätze* 1: 87-93.
- Rocha Pereira, M. H. (1988), “O tema da metamorfose na poesia camoniana”, in *Novos Ensaios sobre Temas Clássicos na Poesia Portuguesa*. Lisboa: INCM, 45-67.
- Santa Bárbara, L. (2017), “Two Giants in Love: Epic and Bucolic Poetry”, in M. Irimia, D. Manea e A. Paris (eds.), *Literature and Cultural Memory*. Leiden/Boston: Brill Rodopi, 136-144.

(Página deixada propositadamente em branco)

**ECOS DE SÉNECA NA *CORTE NA ALDEIA*
DE FRANCISCO RODRIGUES LOBO¹**

**ECHOES OF SENECA IN FRANCISCO RODRIGUES
LOBO'S *CORTE NA ALDEIA***

Paulo S. M. Ferreira

Universidade de Coimbra

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos (CECH)

ORCID ID 0000-0003-4244-5625

pmf@fl.uc.pt

Resumo: Com base no que se sabe sobre a formação académica de Francisco Rodrigues Lobo e sobre a circulação da obra de Séneca e de florilégios de *sententiae* na época do primeiro autor referido, procura esta reflexão mostrar, a partir dos ecos de Séneca presentes na *Corte na Aldeia*, que não era profundo o conhecimento de Rodrigues Lobo sobre Séneca, antes se enquadrava na tradição da receção medieval.

Palavras-chave: cortesia, *sententiae*, *humanitas*, *urbanitas*, *comitas*, Séneca, Francisco Rodrigues Lobo, *Corte na Aldeia*.

Abstract: Drawing on what is known about Francisco Rodrigues Lobo's academic background and the circulation of Seneca's work and *sententiae* compendiums during the era of the former author

¹ Dedico este artigo a um bom amigo: o saudoso Professor Doutor Aníbal Pinto de Castro.

mentioned, this reflection seeks to demonstrate the nature of Rodrigues Lobo's knowledge of Seneca. As reflected in *Corte na Aldeia*, his familiarity with Seneca was not profound but was instead situated within the medieval tradition of reception.

Keywords: courtesy, *sententiae*, *humanitas*, *urbanitas*, *comitas*, Seneca, Francisco Rodrigues Lobo, *Corte na Aldeia*.

I. A formação e os modelos de Francisco Rodrigues Lobo

Quando se considera a presença de um autor clássico grego ou latino em um nosso contemporâneo lusófono, tal é, nos últimos cinquenta anos, a profusão de meios que democraticamente se encontram à disposição do público para aceder a informação sobre a Antiguidade (edições críticas, traduções e estudos em português ou em outras línguas, jornais e revistas especializados, generalistas ou de divulgação, sítios da rede, filmes, séries e programas televisivos mais ou menos informativos nos mais diversos canais, sítios arqueológicos, programas do ensino secundário, com grande variação ao longo do tempo, e sobretudo os programas do ensino universitário), que se torna muito difícil rastrear o modo como esse autor contemporâneo teve acesso à cultura clássica. No caso de Francisco Rodrigues Lobo², que escreveu *grosso modo* nos primeiros vinte anos do séc. XVII, o seu acesso aos autores clássicos seria seguramente mais

² Filho de cristãos-novos, Francisco Rodrigues (ou, na forma abreviada usada pelo poeta em algumas dedicatórias, Roiz) Lobo nasceu em Leiria, em 1573, em 1574 ou em 1580; formou-se em Leis, em Coimbra, a 21 de maio de 1602 (Pinto de Castro 2008: 73); teria frequentado o paço de Vila Viçosa entre 1602 e 1603; escreveu um romanceiro (1596), uma trilogia de novelas pastoris (*Primavera* [1601], *Pastor Peregrino* [1608] e *O Desenganado* [1614]), Élogos, o poema épico *O Condestabre de Portugal* (1609 ou 1610) e *Corte na Aldeia e Noites de Inverno* (1619), reeditou e corrigiu a *Comédia Eufrósina* de Jorge Ferreira de Vasconcelos (1616), e escreveu em castelhano uma coletânea de mais de cinquenta e cinco romances, intitulada *La jornada que la magestad catholica del rey Don Phelippe III. de las Hespañas hizo a su Reyno de Portugal; y el Triunpho, y pompa con que le recibió la insigne ciudad de Lisboa el año de 1619*, e postumamente publicada (1623). Inseriu-se no Maneirismo e faleceu em Lisboa em 1621 ou 1622.

difícil e limitado. A propósito do estudo da Retórica nos preparatórios para a frequência do curso de Leis na Universidade de Coimbra, Aníbal Pinto de Castro informa que, “em virtude do monopólio do ensino pelos Jesuítas, tal estudo, se não foi feito em colégio da Companhia, foi pelo menos orientado segundo os seus métodos”³. Ora Lúcio Aneu Séneca, poeta, filósofo e preceptor de Nero, não merece qualquer atenção por parte da *Ratio studiorum*, isto é, da regra que regia o ensino nos referidos colégios, quer na sua versão de 1586, quer na definitiva, redigida em 1598.

Em todo o caso, Rodrigues Lobo tinha um tal domínio do latim que traduziu da referida língua para português as *Epistolae* de Cataldo Aquila/ Parísio Sículo, a quem D. João II convidara a ser educador do seu filho bastardo, D. Jorge. Além de conhecer bem a língua latina, o autor leiriense ainda falava e escrevia fluentemente o espanhol (cf. romances) e talvez conhecesse o italiano. Pelo menos em teoria, Rodrigues Lobo teria, por conseguinte, conhecimentos para, tivesse ele tido acesso às obras, ler as traduções de Alonso ou Alfonso de Cartagena (1385/6-1456) de algumas obras ou partes de obras filosóficas de Séneca, entre as quais se contava, sob o título de *Libro segundo de la providencia de Dios*, a tradução de *Dial. 2 (De constantia sapientis)*⁴; estudar as *Epistolae* de Séneca, que já circulavam no mercado europeu e em edições várias desde aproximadamente 1475 (da biblioteca de D. Pedro, Condestável de Portugal [m. 1466], fazia parte uma tradução francesa das *Epistolae* de Séneca); os apócrifos de Séneca (os principais eram *De moribus*, *Formula vitae honestae*, *De remediis fortuitorum*, *Prouerbia Senecae* e *De paupertate*); as edições de Séneca filósofo, como a que Erasmo de Roterdão publicou em Basileia, em 1515 (reeditada em 1529, 1537, 1541 e 1555, e refundida

³ Pinto de Castro 2008: 73-74.

⁴ Sobre as traduções de Alonso ou Alfonso de Cartagena da obra de Séneca e então atribuída a Séneca, v. Blüher 1983: 133 ss.; Valero Moreno 2018: 328; Newman 1988: 92-93. Sobre as visitas de Cartagena a Portugal e as relações com D. Duarte, v. Nascimento 2021: 250-251.

em 1557)⁵, a de Muret, com comentário e postumamente publicada (1585), ou, entre outras, a de Justo Lípsio, com comentários filosóficos e publicada em Amberes, em 1605 e em datas posteriores.

Importa, desde já, notar que Alonso ou Alfonso de Cartagena não tinha a formação latina própria de um humanista: fazia uma tradução *ad sensum* e chegou a manipular e alterar o texto original⁶. Além de a tradição atribuir a Séneca obras que lhe não pertenciam, como os referidos apócrifos ou as *Declamationes (Controuersiae e Suasoriae)* de Séneca-o-Velho, ou as cartas supostamente trocadas entre o filósofo e São Paulo, ainda considerava o filósofo e o trágico duas pessoas distintas. Mas Francisco Rodrigues Lobo também podia socorrer-se de fontes indiretas, isto é, por um lado, dos autores e das obras em que se inspirou para escrever a *Corte na Aldeia* (publicada em 1619)⁷, e, por outro, de coleções de sentenças que então circulavam.

A propósito do contributo de Francisco Rodrigues Lobo para a teoria retórica de gosto barroco, notou Pinto de Castro o cansaço do autor relativamente à “aridez dos amontoados de regras e preceitos a que os mestres menos hábeis reduziam muitas vezes a Retórica” e a criação de “uma incipiente teoria própria, um tanto desconexa,” que “não se destinava aos oradores, sagrados ou profanos; visava antes algumas formas de comunicação, que, pela sua projeção na vida contemporânea, haviam de constituir alguns dos caracteres mais definidores de uma época cultural e de um tipo literário e humano

⁵ Blüher 1983: 235-236. Em 239, observa Blüher: “Del corpus medieval segregó éste la *Formula vitae honestae*, el *De moribus* y los llamados *Proverbia Senecae*; reconoció el verdadero carácter del *De paupertate*; pero, por otra parte, dejó el *De remediis fortuitorum* y los escritos retóricos de Séneca el Viejo entre los auténticos de Séneca. El impacto más trascendental lo produjo Erasmo al declarar falsa la correspondencia epistolar entre Séneca y San Pablo, sancionada por la tradición. [...] gracias a esta crítica, las obras de Séneca perdieron el carácter dudoso que tenían en la tradición de textos medievales (pero los textos apócrifos siguieron siendo impresos también en esta edición crítica).”

⁶ Blüher 1983: 117, 144 e 155.

⁷ A *Corte na Aldeia* é composta por dezasseis diálogos entre um total de oito interlocutores, cinco dos quais apresentados pelo narrador heterodiegético logo no primeiro diálogo, que talvez tenham como cenário Sintra.

– o cortesão discreto, réplica tão felizmente peninsular do *bonnête homme français*”⁸.

Il Cortegiano (1528), de Baltasar Castiglione, é geralmente considerado a primeira inspiração de Rodrigues Lobo, mas Walter Schnerr, referido por Marta Anacleto, já notou a ausência, no modelo, do didatismo presente em Lobo e subjacente à reflexão acerca da retórica e aos preceitos de conversa⁹. Rodrigues Lobo também tem por modelos Antonio de Guevara, *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea*; Antonio Eslava, *Noches de Invierno*; e, entre os portugueses, D. Duarte, *Leal Conselheiro*; D. Pedro, *Livro da Vertuosa Benefytoria*; e João de Barros, *Ropica Pnefma*. Além de considerar as críticas que a D. Jerónimo Osório merecem as consequências dos jogos políticos na literatura cortesanesca, e as reflexões de André de Resende, em *De Vita Aulica*, e de João de Barros, em *Ropica pnefma*, sobre o assunto, sustenta Nair Castro Soares que as referidas influências são alvo de “sátira literária, em obras como a comédia *Aulegrafia* de Jorge Ferreira de Vasconcelos ou ainda, já no século XVII, a *Corte na Aldeia* de Rodrigues Lobo e o *Auto do Fidalgo Aprendiz* de D. Francisco Manuel de Melo”¹⁰.

Sobre a presença de Séneca filósofo no *Leal Conselheiro* (entre 1435 e 1438) de D. Duarte (1391-1438, rei desde 1433) e no *Livro da Vertuosa Benefytoria* (entre 1418 e 1425) de D. Pedro (1393-1449), que, como se sabe, começou como tradução do *De beneficiis* de Séneca, já falámos em outro artigo¹¹. *Il Cortegiano* (publicado pela primeira vez em 1528), de Castiglione, comporta referências a Séneca, o preceptor que, concretizando uma das maiores ambições do cortesão, se tornou conselheiro do *princeps*, e o esposo profundamente amado

⁸ Pinto Castro 2008: 74. É minha a adaptação ao AO 1990.

⁹ Ap. Allegro de Magalhães 2008: 197.

¹⁰ Castro Soares 1993: 398.

¹¹ Ferreira 2020: 261-262. O *Livro da Vertuosa Benefytoria* revela conhecimento de outros autores clássicos, de textos bíblicos e de obras medievais, numa síntese reveladora de vasta erudição e de profunda reflexão autónoma, no âmbito da justificação filosófica do bem-fazer, com base em imperativos da natureza, da razão e da autoridade, e sem deixar de servir de guia de orientação da ação do Príncipe.

por Paulina. Em *Ropica Pnefma*, João de Barros (1496-1570) aduz Séneca para defender a existência de vida depois da morte e, com base na primeira e na quarta tragédia, para sustentar que os condenados infernais não regressam à luz do dia¹². A reflexão sobre o que sucede ao homem depois da morte ocorre nas *Troades*, mas, nem na tradição E (*Codex Etruscus siue Laurentianus* 37, 13, *saec.* XI *aut saltem* XII), nem na A (*Archetypus deterioris lectionis*, deduzido a partir de manuscritos sobretudo do séc. XIII), a referida tragédia é a primeira ou a quarta: em ambas as tradições, a primeira é o *Hercules Furens*, e, na mais antiga, a quarta é a *Medea*, e na mais recente, a quarta é o *Hippolytus* (*sic*), pelo que talvez João de Barros esteja a pensar no *Hercules Furens*, onde o protagonista regressa dos Infernos, Teseu relata o que lá havia sucedido e o Coro canta a vitória do herói sobre os Infernos, e na *Phaedra* (= *Hippolytus*), onde Teseu conta como regressou dos Infernos. Blüher, em obra de referência sobre a receção de Séneca em Espanha entre o séc. XIII e o XVII, não faz qualquer alusão às *Noches de Invierno* (1609), de Antonio Eslava¹³. O mesmo se não passa, contudo, com um intelectual, exímio pregador da corte e cronista de Carlos V, Antonio de Guevara (1480?-1545), a quem dedica um subcapítulo do capítulo mais geral sobre a receção de Séneca no Renascimento espanhol.

Importa, contudo, notar desde já uma diferença entre o uso que Guevara e o que Rodrigues Lobo faz de Séneca: enquanto, em linha com o Cordubense, Guevara, que se centra na inconstância e no carácter ilusório do saber, de tudo quanto é terreno e da Fortuna, defende a indiferença relativamente aos bens dela provenientes, conforme se depreende do próprio título *Menosprecio de corte*¹⁴,

¹² Révah 1983: 61-62, 89. Depois de afirmar: “Para Ana Isabel Buescu e para António Borges Coelho, a *Ropicapnefma* pode ser considerada uma obra de características da literatura medieval” (112) – Hahn 2009: 113 escreve: “Os autores latinos que aparecem e são utilizados com mais recursos são Séneca, Horácio, Cícero e Ovídio, num total de 17 autores citados, com 40 citações no total”.

¹³ Blüher 1983.

¹⁴ Na obra, seis filósofos discutem, na corte de Filipe da Macedónia, o que de maior existe no mundo: a água, o sol, o Olimpo, o gigante Atlas, o poeta Homero ou,

Rodrigues Lobo justifica a *Corte na Aldeia* com as saudades da nobreza dos serões da corte dos antigos reis portugueses: “Depois que faltou a Portugal a corte dos Sereníssimos Reis, ascendentes de V. Excelência (da qual as nações estrangeiras tinham tão grande satisfação e as vezinhas tão igual inveja), retirados os títulos polas vilas e lugares do Reino e os fidalgos e cortesãos por suas quintãs e casais, vieram a fazer corte nas aldeias, renovando as saudades da passada com lembranças devidas àquela dourada idade dos portugueses”¹⁵. Importa, no entanto, ter presente que Guevara só recorre ao pensamento de Séneca que pode adaptar à sua moral cristã, mas procura ocultar a sua fonte de inspiração, isto é, a origem das citações. Além disso, Séneca e Guevara apreciavam as antíteses, mas o uso que Guevara fez delas e as adaptações de *De providentia* de Séneca são, de acordo com Blüher, pesados, deturpam o estilo de Séneca e revelam-se completamente alheios à elegância do estilo humanístico¹⁶. O retrocesso no que toca ao uso de Séneca é, de resto, extensível ao que se verifica em outros moralistas espanhóis.

Antonio de Guevara ainda se enquadra no pensamento medieval, uma vez que as citações que atribui a Séneca, do domínio da sabedoria universal, não passam de meras invenções. Em *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea*, apresentou Séneca nos seguintes termos: “Lucio Séneca fué ayo en las costumbres y maestro en las letras de Nerón el cruel, sexto emperador que fué de Roma, varón por cierto docto

em contraste com cada um deles, *animus magna despiciens, um espírito que despreza as coisas grandes*. Em bom rigor, Guevara transcreve uma máxima, *nihil aliud in humanis rebus est magnum nisi animus magna despiciens, nada há nas coisas humanas que seja grande a não ser um espírito que despreza as coisas grandes*, proveniente de *De moribus*, um florilégio apócrifo de Séneca (Blüher 1983: 291). O investigador estabelece, no entanto, uma distinção entre a *magnanimitas* estoica, que se reflete na falta de medo perante o destino, no desprezo dos bens exteriores e do corpo e num autodomínio, e a *magnanimitas* cristã de Guevara, que consiste no *contemptus mundi, desprezo do mundo*, isto é, dos bens enganadores deste mundo, na abnegação cristã resultante da consciência de que *cotidie morimur, todos os dias morremos*, e a verdadeira vida está no além.

¹⁵ Cito o início da dedicatória “Ao Sr. D. Duarte, Marquês de Frechilha e de Malagão” a partir de Carvalho 1991: 51.

¹⁶ Blüher 1983: 294-296.

en las letras, sólido en la doctrina, amante de la república, y muy corregido en la vida. Residió Séneca en la corte romana cuarenta y cuatro años, en los cuales él tuvo mucha mano en los negocios y muy gran familiaridad con los Príncipes, porque era hombre muy atentado en lo que hablaba y muy cuerdo en lo que aconsejaba. Ya que Séneca era muy viejo y que de los negocios públicos estava muy cansado, salióse de la corte de Roma y fuesse a morar a una heredad suya que tenía cabe Nola de Campania, en la qual vivió aún hartos años, empleados en muy buenos exercicios. Estando, pues, allí retraído, escribió los libros *De beneficiis*, los *De ira*, los *De Bono viro* y los *De adversa fortuna*, y, al fin, haciendo su officio la malizia humana, mandóle Nerón, su discípulo, quitar la vida, y no porque él uviesse hecho cosa deshonestá, sino porque le quería mal la impúdica Domícia. Deste tan notable exemplo se puede coligir que al hombre desdichado y mal afortunado también persigue fortuna estando en su casa retraído, como en la corte distraído”¹⁷.

Conforme se pode ver, são muitas as informações erradas não só relativamente a Nero mas também a Séneca. Entre as referentes ao Cordubense, talvez valha a pena realçar a atribuição ao Filósofo de obras que por ele não foram escritas. A prática remonta, com efeito, à Antiguidade tardia, continuou pela Época Medieval e pelo Renascimento.

Embora se não considere Cristóbal de Fonseca (1550-1621), um contemporâneo do autor leiriense, entre as fontes utilizadas por Rodrigues Lobo, o eclesiástico, místico e teólogo espanhol, a propósito

¹⁷ Ap. Blüher 1983: 287-8 (o autor cita Fr. Antonio de Guevara, *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea*, ed. M. Martínez de Burgos, Madrid, 2/1952 [Clás. Cast. 29], págs. 170/171). Se se tomar em consideração que Séneca nasceu entre 4 a.C. e 1 d.C., que não há quaisquer indícios de ter sido cortesão antes de 31 d.C., que passou oito anos de exílio na Córsega (41-49 d.C.) e que morreu em 65, talvez seja um exagero dizer que viveu quarenta e quatro anos na corte. Quanto à referência à propriedade de Séneca, sabe-se que este, nas vésperas da sua morte 65, de acordo com Tácito, *Ann.* 15.60, “se recolhía então da Campânia e se havia deixado ficar em uma quinta quatro milhas distante de Roma” (trad. de Carvalho 2022: 402). Depois de se ter afastado como pôde da corte, em 62, Séneca não viveu “hartos”, mas poucos anos. O *De ira* não foi escrito na fase final da vida de Séneca. Do *corpus* considerado de Séneca não faz parte obra alguma com o título *De Bono viro* ou intitulada *De adversa fortuna*. No relato que faz do final da vida de Séneca (*Ann.* 14.52 ss. e 15.60 ss.), não alude Tácito à interferência de qualquer Domícia.

do significado proverbial de certos nomes antigos escreve: “Y es frasis Española, llamar a los crueles Nerones: a los liberales, Alexandros, a los discretos, Senecas: a los sabios, Salomones: a lo frío, nieue, y lo caliente, fuego”¹⁸. Apesar de Blüher citar, no contexto da reabilitação de Séneca no âmbito do Barroco espanhol e depois de ter recordado o costume de Santa Teresa de chamar a Juan de la Cruz ‘Séneca’, ‘mi Senequita’, em sinal de reconhecimento de profunda sabedoria, o passo de Cristóbal de Fonseca, e a despeito de Aníbal Pinto de Castro situar o contributo de Rodrigues Lobo para a Retórica barroca num universo nada religioso, a verdade é que o confronto das palavras de Cristóbal de Fonseca com as de Aníbal Pinto de Castro pode suscitar as seguintes hipóteses interpretativas: ou a literatura cortesanesca portuguesa não contempla, em contraste com a espanhola, uma dimensão religiosa, ou há uma profunda interpenetração, no que à atitude relativamente a Séneca diz respeito, do universo cortesanesco e do religioso, ou o termo “discreto” tem em Cristóbal de Fonseca um sentido diverso do que tem na literatura cortesanesca.

II. A influência de Séneca na *Corte na Aldeia*

II.1. As *sententiae* e os ditos espirituosos

O “verdadeiro contributo da *Corte na Aldeia* para o barroco” – escreveu Aníbal Pinto de Castro – consistiu em “a graça aguda do dito sentencioso”¹⁹. O carácter sentencioso era também uma marca do estilo retórico de Séneca. Dinter esclarece que, no séc. I a.C., *sententia* significava “precept,” “maxim”, ou “generally accepted commonplace”; que, na obra de Séneca-o-Velho, se aplica a “gnomic generalizations and penetrating epigrams”; que as *gnomai*, enquanto “generalizing statements about particular human actions or the gods,”

¹⁸ Ap. Blüher 1983: 335 (na nota 6, o investigador informa que cita a partir da *Primera y Segunda Parte del Tratado del Amor de Dios*, Madrid, 1620, pág. 146).

¹⁹ Pinto de Castro 2008: 77.

têm afinidades com os atuais provérbios²⁰. As *sententiae* tinham um propósito edificante, isto é, com base em consistente sabedoria, procuravam levar a uma mudança de atitude e de comportamento por parte do destinatário no sentido de maior conformidade com princípios éticos e sociais.

A dimensão sentenciosa da obra senequiana foi, com mais ou menos fidedignidade, explorada nos apócrifos, em particular na “*Formula vitae honestae con sus memorables sentencias de moral clássica*”²¹, no *Liber de moribus*, uma antologia de sentenças e passos de Sêneca e de outros autores, e nos *Proverbia/ Sententiae Senecae*, que, na realidade, eram compostos pelo que restava dos cerca de 1000 versos iâmbicos e troqueus de *gnomai* de Publílio Siro que circulavam e, sob as letras N a Z, por sentenças senequianas extraídas do *De moribus*, das *Epistulae ad Lucilium* e de outras obras de Sêneca. Entre os inúmeros florilégios medievais que continham ditos de Sêneca, refere Blüher *De copia verborum* (com máximas retiradas da *Formula vitae honestae* e das *Epistulae ad Lucilium*), *De paupertate* (com sentenças extraídas das *Epistulae ad Lucilium*), *De legalibus institutis* (com passos de obras espúrias), *De sapientia* (com passos das *Epistulae ad Lucilium*) e outros sem título, um ou outro dos quais baseado nos *Dialogi* senequianos²².

II.2. O tema da escravatura na *Corte na Aldeia* e em Sêneca

A propósito de um tópico de reflexão apresentado pelo estudante e poeta Píndaro²³, nomeadamente o de saber “se é melhor servir-se

²⁰ Dinter 2014: 320.

²¹ Blüher 1983: 66.

²² Blüher 1983: 68-69 e n. 35.

²³ Do total de interlocutores que vão participando nos dezasseis diálogos, alguns são diretamente apresentados pelo narrador heterodiegético: Leonardo, homem de certa idade, antigo cortesão no paço real, o mais conhecedor das regras de cortesia e dono da casa que acolhe os dez primeiros diálogos; Dr. Lívio, homem de letras douto e prudente, outrora com cargos de importância na administração da justiça na

um homem de um moço simples e néscio ou de um malicioso ainda que seja esperto”²⁴, realça José Adriano de Carvalho a presença de moços de recados, criados e servos na “literatura de costumes”, onde aparecem como alvos de ridicularização e onde se reflete sobre como se precaver contra as astúcias e as vinganças por eles levadas a cabo. No âmbito da referida “literatura de costumes”, menciona Carvalho o romance picaresco e o teatro; fala ainda da presença do tema em obras de cariz marcadamente humanista; e observa: “R. Lobo, mesmo inspirando-se e colhendo exemplos na *Piazza Universale* (cap. XII), de T. Garzoni, não desconheceria toda uma tradição que lembrava quer os *estragos y muertes* causadas pelos escravos – como, por exemplo, contava R. de Aguilar nessa *Nueva y Verdadera Relación de un lastimoso caso... en la ciudad de Écija donde se declara el grande estrago y muertes que hizo en la casa del Dr. Bermudo, médico, un esclavo suyo* (Córdova, 1616) – quer a sua fidelidade, sabedoria, discricção de que se fazia gala já em algum «exemplo» (1.º) do *Conde Lucanor*, de D. Juan Manuel”²⁵.

D. Júlio preferia, ao simples e néscio que não era sequer capaz de dar um recado, o esperto e malicioso, pois estaria de sobreaviso relativamente ao moço. Solino, por sua vez, optava pelo moço simples e néscio, pois antes queria asno que o levasse do que cavalo que o derrubasse e entendia que não havia garantias de que o esperto e malicioso entregasse o recado que o senhor lhe confiasse ou o fizesse dentro do prazo estipulado pelo senhor. Feliciano mostra receio de que, em razão do moço simplório, tomem pela mesma característica o senhor, e defende que exagerar na maldade não é retratar um

cidade e conhecedor das histórias da humanidade; D. Júlio, um jovem fidalgo apreciador da caça e das coisas pátrias que, ausente do diálogo 10, acolhe em sua casa os diálogos 11 a 16; Píndaro, estudante aplicado e perspicaz e poeta; Solino, um velho com educação esmerada, que estivera ao serviço de pessoa importante na corte e homem com grande sentido de humor; Feliciano, licenciado e amigo de Píndaro; um Prior que, antes de o ser, fora cortesão, toma conta de uma igreja das proximidades e, enquanto hóspede de Leonardo, participa nos diálogos 6 e 7, e, com o seu irmão, o Soldado Alberto, frequenta as sessões correspondentes aos diálogos 11 a 16.

²⁴ Carvalho 1991: 116

²⁵ Carvalho 1991: 116 n. 22.

criado, mas um criminoso. É então que o Doutor recorre à autoridade de Eurípides, Demócrito e Luciano: “E, assim, diz a sentença de Eurípides, que não há maior nem pior inimigo do que o criado. E Demócrito diz que o criado é cousa tão necessária como amargosa; Luciano diz que os criados sempre têm malícia e treições armadas contra os seus amos”²⁶. Feliciano recorda que São Jerónimo tinha dito que a maior servidão era dar ordens a um néscio. Solino, enquanto antigo serviçal de um dos Grandes da Corte, admite a existência de muitos criados fiéis a seus senhores, mas reconhece que, aos olhos de Eurípides e dos outros, os escravos não conviviam bem com a perda da liberdade. Aproximando-se da perspectiva de São Jerónimo, contrapõe o Doutor: “– Não me parece a mim, essa, boa razão (...) porque por dito de Séneca *nenhum escravo há mais vil que o livre, que serve por sua vontade*”²⁷.

Embora o tema da servidão voluntária seja relativamente recorrente em Séneca (cf. *Ep. 22.11: paucos seruitus, plures seruitutem tenent, poucos são os homens dominados pela servidão, mas muitos os que deliberadamente se submetem a ela*²⁸), a verdade é que o passo parece ecoar outro de *Ep. 47.17*, onde Séneca diz a Lucílio: *nulla seruitus turpior est quam uoluntaria, nenhuma servidão é mais degradante do que a voluntariamente assumida*²⁹.

²⁶ Diálogo IV; Carvalho 1991: 118.

²⁷ Diálogo IV; Carvalho 1991: 118.

²⁸ Lição de Reynolds 1965: 62; trad. de Segurado e Campos 2004: 82. Cf. *N.Q. 3 praef. 16-17: Liber est autem qui seruitutem suam effugit; haec est assidua et ineluctabilis et per diem ac noctem aequaliter premens, sine interuallo, sine commeatu. Sibi seruire grauissima est seruitus. Quam discutere facile est, si desieris multa te poscere, si desieris tibi referre mercedem, si ante oculos et naturam tuam posueris et aetatem, licet prima sit, ac tibi ipse dixeris: «Quid insanio? quid anbelo? quid sudo? quid terram, quid forum uerso? Nec multo opus est, nec diu.»* Lição de Oltramare 1929: 117-118. *Livre é também quem escapa à sua servidão; esta é permanente e inelutável e durante o dia e durante a noite por igual oprime, sem trégua, sem folga. Ser escravo de si é a mais pesada servidão. Quão fácil é sacudi-la para longe, se deixares de te exigir muitas coisas, se deixares de buscar o teu próprio lucro, se diante dos olhos colocares não só a tua natureza mas também a tua idade, ainda que seja a tenra, e a ti tu próprio disseres: «Porque perco a cabeça? Porque anelo? Porque sudo? Porque revolvo a terra, porque o foro? Não é necessário muito, nem por muito tempo.»*

²⁹ Lição de Reynolds 1965: 123; trad. de Segurado e Campos 2004: 160.

Esta Carta considera tão profundamente o tema da escravatura quanto a 88 retrata o das artes liberais: na primeira, Séneca elogia o seu amigo Lucílio por tratar os escravos como familiares, lhes não impor humilhações e lhes não aplicar, por motivos supérfluos, castigos tão pesados quanto os aplicados por outros senhores. Séneca não é um abolicionista, mas considera que a escravatura é um indiferente a declinar, isto é, algo que não é moralmente bom nem mau, e que o importante é a conduta moral de cada escravo. Quanto ao pensamento mais geral de Séneca acerca da escravatura, se, por um lado, defende um tratamento mais humano dos escravos, no intuito de mais facilmente se manter a ordem social existente, por outro, recomenda que se não castigue imediatamente um escravo ou que se confie a outra pessoa a aplicação de castigos aos escravos, para que o senhor não ponha em risco o seu ideal de *apatheia*, ‘impassibilidade’. Quanto à reflexão de Rodrigues Lobo, acaba Solino por criticar duramente os escravos e o Doutor Lívio por revelar conhecimento histórico-literário de «humanização» de «escravos ilustres».

II.3. Os bens materiais e as posses

No diálogo VII, sobre os poderes do ouro e do interesse, Leonardo conta a história de um velho pai que gastara com “a largueza e liberalidade de mancebo” os seus bens e os do filho, e deste que, com “a avareza e tenacidade de velho”, amealhara grande fortuna, que, de resto, não usava e da qual acabara por se saber espoliado pelo pai. O Prior cita uma tradução de uma sentença de Publílio Siro: *nenhũa cousa o avaro faz boa senão quando morre*³⁰ (*Auarus nisi cum moritur, nihil recte facit*. Letra A, verso 23, ed. W. Meyer, 1880) – e justifica-a com o facto de os bens passarem a ser usados. Condenado, por Feliciano, o avarento, “pois nem despense, nem se aproveita”, e recordada a malograda ambição de Midas, intervém

³⁰ Carvalho 1991: 153.

Píndaro: “– Bem se representou em Midas (...) um cobiçoso no pedir e em se não aproveitar, que por isso disse Séneca que mais facilmente se atreveria a alcançar da Fortuna que desse, que de um cobiçoso que não pedisse”³¹.

O passo senequiano mais próximo encontra-se em *Ep.* 15.11, quando, a propósito das pessoas que com os olhos postos nos bens que o futuro lhes pode trazer, Séneca escreve: *Mittantur speciosi apparatus; et quod futuri temporis incerta sors uoluit, quare potius a fortuna impetrem ut det, quam a me ne petam? Quare autem petam? oblitus fragilitatis humanae congeram? in quid laborem? Ecce hic dies ultimus est; ut non sit, prope ab ultimo est. Afastemos de nós essas miragens sedutoras: tudo aquilo que se encontra nas incertezas do futuro, por que motivo me será mais vantajoso consegui-lo da fortuna, do que eu próprio disso prescindir? E porque não prescindir? Para quê esquecer-me da fragilidade humana e pôr-me a acumular bens? Para quê penar por eles? Este dia será o meu último dia; e se acaso o não for decerto que o meu fim já não está distante!*³²

A riqueza material era, para os estoicos, algo que não era moralmente bom, nem moralmente mau, mas pertencia à categoria dos indiferentes preferíveis. Enquanto a citação por parte de Rodrigues Lobo da máxima senequiana não omite a tradução portuguesa de *ut det*, Segurado e Campos omite a oração; em contrapartida, enquanto Segurado e Campos mantém as interrogativas da lição de Reynolds, Rodrigues Lobo transformara as interrogativas em afirmativas e, devidamente inspirado pelo contexto senequiano, transformara o “eu” enunciativo do passo senequiano num “ele/ o cobiçoso”. Deste modo, converte Rodrigues Lobo um conjunto de perguntas retóricas em uma máxima deveras eficaz. Ainda que se possa admitir a possibilidade de Rodrigues Lobo estar diretamente a laborar sobre uma edição da obra de Séneca, não será, contudo, de excluir a

³¹ Carvalho 1991: 153.

³² Lição de Reynolds 1965: 41; trad. de Segurado e Campos 2004: 54.

possibilidade de ter colhido a sentença em obra de outro autor ou em algum florilégio.

II.4. O amor segundo Séneca e Rodrigues Lobo

No diálogo VI, no âmbito da comparação entre o amor e a cobiça, afirma o Doutor: “Se a amor, como a poderoso, o fingiram Deus cruel, como diz o poeta Séneca, não só a cobiça é Deus do avarento e cobiçoso, mas o mesmo ouro que deseja, como deles disse um doutor santo; se lhe chamam cruel polos danos que no mundo fizeram seus poderes, mais reinos assolados, cidades destruídas e danos imortais se fizeram no mundo por cobiça que por amor”³³. A caracterização de Séneca como poeta sugere que Rodrigues Lobo está seguramente a pensar no modo como o Trágico trata Cupido, filho de Vénus e deus do amor, na *Phaedra*: a protagonista da peça confessa-se vencida por ele e realça o facto de nem Júpiter, nem Marte, nem Vulcano, nem Apolo lhe terem resistido (*Phaed.* 184-194). Embora a Ama contraponha que a divinização do amor e a divindade de Vénus não passam de invenções por parte da libido torpe para justificar a sua loucura (*Phaed.* 195-203), a verdade é que fica dado o mote para a primeira ode coral, onde, do *duplo Cupido* (*geminus Cupido*, *Phaed.* 275), isto é, de um deus fagueiro e ao mesmo tempo intempestivo, ainda se diz que é *menino nada doce*, isto é, *menino cruel* (*puer immitis*, *Phaed.* 334).

Importa, de qualquer modo, recordar que já o Condestável D. Pedro, filho do Infante D. Pedro (Duque de Coimbra), na *Satira de infelice e felice vida* (terminada entre maio de 1449 e junho de 1453), escrevera: “Asy / lo dise Seneca, tragedia quarta llamada de «Ypolito Carmine»: segundo el desseo favoreçiente a los torpes carnales desseos fingio el amor ser dios, e por que fuesse mas libre este

³³ Carvalho 1991: 142.

desseo dieron al furioso movimiento nombre de dios falso”³⁴. Por aqui se pode ver que o passo da *Phaedra* de Séneca que caracterizava Cupido como furioso e cruel já era conhecido e referido há algum tempo, o que pode sugerir um acesso de Lobo por via indireta. Do passo de Rodrigues Lobo, não é possível perceber se ele considerava Séneca Filósofo e Séneca Trágico a mesma pessoa ou duas pessoas distintas, embora a caracterização de Séneca como “poeta”, em contraste com as outras referências a “Séneca” apenas, possa levar, sem certezas, a admitir a segunda hipótese.

II.5. Imagética comum a autores clássicos e a Rodrigues Lobo

Em alguns passos, embora Séneca não apareça referido, a fraseologia pode remeter para uma tradição da qual faz parte o Cordubense. No diálogo IV, depois de considerar as semelhanças e diferenças entre o amor e a cobiça ao nível do nascimento, da iconografia e da definição, o Doutor, a propósito da superioridade dos atrevimentos e das ousadias da cobiça, afirma: “Romper as entranhas da terra e chegar à vista do inferno por tirar ouro, descer ao fundo do mar por buscar perlas, descobrir novas regiões, sofrer climas estranhos e bárbaras gentes para adquirir comércio, obras foram de cobiça e não de amor, como também o foi a navegação, que na empresa do Velocínio de ouro começou”³⁵. A primeira ideia será, de resto, retomada no diálogo VII: em parte ainda relativamente inicial de uma invetiva contra o ouro e o interesse, Píndaro, após dizer que não contentes com os dons que a terra, à superfície, dava e com as belezas naturais, os homens “quiseram desentranhar do centro dela os segredos que a benigna natureza nos escondia”³⁶. As metáforas e a imagem do interior da terra como as entranhas de uma mulher encontram

³⁴ B., fol. 26 r.-v.; M., fol. 28 v.; Fonseca 1975: 88.

³⁵ Carvalho 1991: 143-144.

³⁶ Carvalho 1991: 154.

um desenvolvimento no início do período seguinte: “Nace o ouro nas entranhas dos montes e nas artérias ocultas dos penedos...”³⁷. Com nova metáfora, a das “artérias”, se enriquece a imagem da terra como uma mulher, que sai, de resto, reforçada quando, após se compararem os filões do ouro às raízes das árvores, se diz que a “emprenhidão” da terra é sinalizada pelo caráter triste, frágil e descorado da natureza à superfície e pelo caráter cru e pelo sabor pesado das “águas, que por entre as veias decem”³⁸.

Píndaro ainda se refere à atividade mineira como “guerra ao profundo” e à extração do ouro como “rompendo as maternas entranhas”³⁹, mas o que interessa notar é que a imagética do interior da terra como as entranhas de uma mulher remonta pelo menos à descrição da idade do ferro em Ovídio, *Met.* 1. 137-142: *Nec tantum segetes alimenta que debita diues/ poscebatur humus, sed itum est in uiscera terrae,/ quasque recondiderat Stygiisque admouerat umbris,/ effodiuntur opes, inritamenta malorum. Iamque nocens ferrum ferroque nocentius aurum/ prodierat,.... E não se pedia ao produtivo solo apenas searas e o alimento devido,/ mas foi-se às entranhas da terra e arrancaram-se-lhe as riquezas,/ incentivo a males, que ela escondera e remetera/ para junto das sombras estíguas./ Surgira já à luz do dia o funesto ferro e o ouro, mais funesto ainda*⁴⁰. Em contraste com Ovídio, Séneca considera o homem primitivo, muito anterior à idade do ferro, e escreve (*Ep.* 90.45): *Illi quidem non aurum nec argentum nec perlucidos <lapides in> ima terrarum faece quaerebant...*

³⁷ Carvalho 1991: 154-155.

³⁸ Carvalho 1991: 155.

³⁹ Carvalho 1991: 155. Semelhante vocabulário, fraseologia e imagética, encontrou-os Carvalho 1991: 143 n. 5 na Écloga 3 (“Contra os Enganos da Cobiça”), estrofes 38-41: “Estes que não conhecerão/ teu vil desejo e danado/ desprezarão sorte e fado;/ Tudo tem, tudo vencerão.// Tu descobriste os segredos/ Que o sol escondeo ao mundo/ Nas águas do mar profundo/ Nas entranhas dos penedos.// E por fazer vão tesouro/ Também seu fim descobriste,/ Que até o inferno abriste/ Minas de inferno, e de ouro.// Rompeste os muros da terra,/ Que o mar temeroso enfreão/ E tudo o que os ceos rodeão/ Deste a fogo, a sangue, a guerra”. Carvalho informa que citou de *Éclogas*, ed. J. P. Tavares, Coimbra, Impr. Universidade, 1928, pp. 66-67.

⁴⁰ Lição e trad. de Lucas 2006: 26-27.

Nondum uestis illis erat picta, nondum texebatur aurum, adhuc nec eruebatur. Eles não iam procurar nas entranhas da terra o ouro, a prata ou as pedras preciosas;... Não usavam vestes bordadas, não faziam tecidos em fio de ouro, pois nem sequer extraíam o ouro. Enquanto Ovídio emprega a expressão *uiscera terrae*, Séneca não usa termo algum que literalmente signifique ‘entranhas’, pelo que, para encontrarmos novamente a forma *uiscera*, temos de considerar *Nat.* 2.63.158, onde Plínio emprega o termo no âmbito da crítica à mineração. Mas neste passo, Plínio fala também de *auri argentique uenas, veias/veios de ouro e de prata*. A ideia de que a terra tem veias/veios e artérias encontra-se em Séneca, *N.Q.* 3.15.1: *Placet natura regi terram, et quidem ad nostrorum corporum exemplar, in quibus et uenae sunt et arteriae, illae sanguinis, hae spiritus receptacula. In terra quoque sunt alia itinera per quae aqua, alia per quae spiritus currit; adeoque ad similitudinem illa humanorum corporum natura formauit ut maiores quoque nostri aquarum appellauerint uenas*⁴¹. *Parece-me que a terra é governada pela natureza, na verdade a exemplo dos nossos corpos, nos quais não só existem veias mas também artérias, aquelas recipientes de sangue, estas de ar. Na terra também existem outros percursos pelos quais a água, outros pelos quais o ar corre; e de tal modo à semelhança dos corpos humanos aquela natureza os formou que os nossos antepassados também <lhes> chamaram veios de água.*

Do exposto, talvez se possa concluir que a imagética do interior da terra como as entranhas, veias e artérias de uma mulher, parcialmente presente em Ovídio e em Séneca, encontra a sua formulação mais completa em Plínio, que talvez seja a fonte direta ou indireta de Rodrigues Lobo.

⁴¹ Oltramare 1929: 129-130.

II.6. Uma leitura incompleta por parte de Rodrigues Lobo da Carta 90

Além de se não ter, aparentemente, fundado em Sén. *Ep.* 90, para aplicar aos veios de ouro, no interior da terra, a imagética das entranhas, das veias e das artérias de uma mulher (a não ser que as traduções da época já renunciassessem, na escolha vocabular e na liberdade de tradução, a de Segurado e Campos), Rodrigues Lobo revela um conhecimento impreciso da Carta 90. No diálogo XIV, “Da criação da Corte”, Leonardo afirma que a educação da corte, a militar e a universitária são as três formas nobres de ocupação, apuramento, engrandecimento e, ao cabo, de acesso à cortesia por parte do homem. Deste modo, dá o mote para as intervenções seguintes, onde Leonardo falará da importância da corte na educação da pessoa, o senhor Alberto considerará a da milícia e o Doutor Lívio refletirá, em voz alta, sobre a formação universitária. A metáfora da corte como o supremo tribunal na terra e do rei como o juiz supremo (“Nesta consiste o principal do a que chamamos *corte*, que é conhecimento daquele supremo tribunal da terra do rei ou príncipe a quem pertence mandar, como a todos os inferiores obedecer na conformidade das leis por que se governam”⁴²) parece ecoar *Cl.* onde Séneca elogia a capacidade de arbitragem de Augusto num conflito entre pai e filho e em outro entre um senhor e o seu escravo. Em todo o caso, o que mais interessa da longa reflexão de Leonardo é que, depois de o Doutor ter aludido a vários autores antigos que informavam que cada povo recorria ao seu critério ou conjunto de critérios – a saber: a força natural, ou a gentileza e a formosura, ou a velocidade, ou a grossura, o comprimento e a altura do pescoço –, para escolher o respetivo rei, o primeiro interveniente referido recorda o filósofo-rei platónico e acrescenta: “E Séneca disse que era idade de ouro a em que os sábios reinaram”⁴³. Leonardo está a aludir à Carta 90 a Lucílio,

⁴² Carvalho 1991: 256.

⁴³ Carvalho 1991: 259.

na qual Sêneca reflete sobre a perspectiva de Posidônio, esclarecendo que, embora o homem primitivo, acabado de sair das mãos dos deuses, tivesse comportamentos muito semelhantes aos do sábio, contudo ainda o não era, porque ainda não conhecia o vício e o conhecimento do vício. A possibilidade de optar (dentro do destino predeterminado de cada um) pelo bem em detrimento do mal é um fator determinante para se alcançar a sabedoria.

II.7. Os descuidos e o sal da conversação e os contextos

No Diálogo 9, “Da prática e disposição das palavras”, Leonardo enuncia um conjunto simplificado de preceitos, para distinguir a retórica portuguesa da latina e “evitar a largueza da arte e poupar a paciência dos ouvintes para outras noites”⁴⁴. “(a) Falar vulgarmente com propriedade. Fugir da prolixidade. Não confundir as razões com brevidade. Não enfeitar com curiosidade as palavras. Não descuidar com a confiança”⁴⁵. Solino critica aqueles que, sabendo pouco latim, “falam mais alatinados para que os ouvintes cuidem que o sabem”⁴⁶. A propósito dos descuidos decorrentes do excesso de confiança, os que não ponderam devidamente as coisas que pretendem dizer proferem “algũas pouco decentes à honestidade da conversação, outras, escandalosas a algum dos ouvintes, outras que, por serem fora de tempo, perdem o lugar, e ele, na opinião dos que escutam, o que com muitos outros tem alcançado”⁴⁷. Neste contexto, afirma Leonardo que “o segundo descuido é quando o discreto fala ou alega latins entre pessoas que o não sabem, ou que não têm obrigação de o entender, como são as mulheres”⁴⁸. O último descuido – o mais

⁴⁴ Carvalho 1991: 183.

⁴⁵ Carvalho 1991: 184.

⁴⁶ Carvalho 1991: 190.

⁴⁷ Carvalho 1991: 192-193.

⁴⁸ Carvalho 1991: 193. Em 1650, na *Carta de Guia de Casados*, haverá Dom Francisco Manuel de Melo de escrever: “Pois comecei com os meus adágios, hei de

grave – é, segundo Leonardo, o que passa por tratar assunto ofensivo para um terceiro – por sangue ou amizade ligado ao interlocutor com quem se fala – ou suscetível de se aplicar ao próprio interlocutor e de lhe ferir a suscetibilidade, com alusões a cargos, vícios ou costumes em que se reconhece, e de nele suscitar uma resposta torta⁴⁹. D. Júlio desafia os presentes a definirem o que os discretos entendem por “sal”, e o Doutor, depois de, por meio de uma citação, o considerar o “conduto de todos os outros” e “o que dá sabor e faz apetite ao desejo para todos eles”⁵⁰, após, com base na autoridade de Homero, Platão, Plínio e Catulo, o definir como “ũa graça e composição da prática, do rosto ou do movimento do andar, que faz as pessoas aprazíveis”, observa: “E esta, segundo alguns, particularmente se declara no que obriga a riso e alegria com um modo de murmuração leve. Donde Séneca disse que o sal da conversação dos amigos não havia de ter dentes; e, assim como os mantimentos que têm mais sal fazem maior sede a quem os come, assim a conversação, que tem mais dele, é mais apetitosa e desejada dos ouvintes”⁵¹.

Herculano de Carvalho comparou a cortesia à *urbanitas* latina e notou que a primeira é mais restritiva do que a última, uma vez que se limita aos frequentadores da corte, ao passo que a segunda caracteriza os que vivem na *urbs*, em contraste com os que vivem no campo⁵². A *urbanitas* tem afinidades com a *humanitas*, um conceito desenvolvido sobretudo por Cícero no final da República, consistindo em um “style that distinguished the more open members of the aristocracy” e em um “set of refined manners, tact, sensitivity, and literary education”⁵³, e posta em prática por aristocratas compelidos por

acabar com eles. Ouvi um dia caminhando, e não era ele menos que a um chapado recoveiro (veja vossa senhoria que enjeitei os Filósofos, para citar estes autores) enfim ouvi-lhe, que Deus o guardasse de mula que faz “him”, e da mulher que sabe latim”.

⁴⁹ Carvalho 1991: 194.

⁵⁰ Carvalho 1991: 195.

⁵¹ Carvalho 1991: 195.

⁵² Carvalho 1964: 220.

⁵³ Citações de Conte 1994: 798.

fatores alheios ao afastamento da vida política ou por outros dela afastados por sua própria vontade. Uma vez que a *humanitas*, no dizer de Conte, “brings grace and easy dealings with others; it thus helps to smooth every kind of relation between persons”⁵⁴, facilmente se percebem nela os pontos de contacto com a *urbanitas*, que, de acordo com o mesmo Conte, “indicates elegance of manners and clothing, affable and courteous behavior, fine and witty spirit, and, not least, a correct manner of speaking, which does not allow provincial accents or inflections – all characteristics of those who lived, and preferably were born, in the City *par excellence*, Rome”⁵⁵.

No tempo de Sêneca, esbateram-se as diferenças entre a *philanthropia* grega (lit. ‘amor pela humanidade’) e a *humanitas*; havia libertos e escravos com pouca cultura que viviam na cidade e na corte; e, por fim, o Cordubense fala de uma *urbanitas contumeliosa*, *urbanidade insolente* que, em parte, se pode aproximar da “murmuração leve” de que fala o Doutor de Lobo. Ora em *Dial. 2, De constantia sapientis*, sustenta Sêneca que o *sapiens* ‘sábio’ se não deixa afetar pela injustiça (*iniuria*) nem pelo insulto (*contumelia*), que, por sua vez e de acordo com o Cordubense, etimologicamente deriva de *contemptus* ‘desprezo’ (*Dial. 2.11.2*), presente em relações entre pessoas de condição social e/ou estatuto desigual. Quer isto dizer que, se, por um lado, reconhece Sêneca que pessoas da sua condição social se divertem com os ditos espirituosos dos escravos, ofensivos para o senhor (*nos mancipiorum nostrorum urbanitas in dominos contumeliosa delectet, Dial. 2.11.3*), e alguns romanos chegam mesmo a comprar *pueros... procaces, jovens descarados* (*Dial. 2.11.3*) e a aguçá-los a insolência (*illorum inpudentiam acunt, 2.11.3*), para com a língua impudente deles se divertirem, por outro lado sustenta

⁵⁴ Conte 1994: 798.

⁵⁵ Conte 1994: 805. Desenvolve-se como consequência da expansão romana e por contraste com a *rusticitas*, pautada, de acordo com o referido investigador, por “crude sensivity, rough manners, shabby clothing, and miserly frugality”. Há quem admita a possibilidade de o insistente apelo de Catão-o-Censor à destruição de Cartago decorrer do receio de a *frugalitas* associada à educação tradicional romana e valorizada pelos conservadores vacilar perante a sofisticação e os luxos de Cartago.

que se não pode sentir *contemptus* por um superior e que, se as pessoas se não sentem ofendidas com o que fazem ou dizem respectivamente crianças pequenas e escravos, não faz sentido que alguém reaja de maneira diferente à crítica tecida por um escravo e à mesma crítica tecida por um amigo. Embora o conceito de *comitas* esteja ausente da referida reflexão senequiana, no dizer de Conte, “indicates an attitude of amiable and smiling courtesy, of complete agreeableness in relation with others. It often appears aimed at the winning of approval. Equally often, it is a behavior that is not practiced on an equal footing with its recipient but instead “descends” from the man of higher social status to the man of lower social status; for example, it is the way of acting that distinguishes certain military leaders in relation to their soldiers”⁵⁶. Se Rodrigues Lobo haverá de defender que o sal da conversação entre amigos não deve ter dentes, Séneca já sustentara que, mesmo que tivesse dentes, se fossem do tipo das invetivas lançadas por escravos, não deviam ser para o sábio motivo para se sentir desprezado ou ofendido.

III. Conclusão

Em suma, consideraram-se os possíveis meios de contacto de Rodrigues Lobo com a obra de Séneca e chegou-se à conclusão de

⁵⁶ Conte 1994: 795-6. Com a cultura da *humanitas* e da *urbanitas*, surge, no dizer de Conte 1994: 796, enquanto parte de um conjunto de “modern values”, a *comitas*. Conte ainda sustenta que os tradicionalistas, defensores do *mos maiorum*, veem na *comitas* um meio ao serviço da demagogia, do populismo e da subversão, pois põem em causa a tradicional *seueritas* que deve pautar a relação entre as pessoas de condição social e/ou estatuto superior e as de condição social e/ou estatuto inferior. Da necessidade de encontrar um compromisso entre os dois, surge, em Cícero e em outros autores, a *comitas non sine seueritate* (cf., a propósito de Catão o Censor e de Catão de Útica, Cícero, dirigindo-se ao último em *Mur.* 66: *Sed si illius comitatem et facilitatem tuae grauitati seueritatique aspseris, non ista quidem erunt meliora, quae nunc sunt optima, sed certe condita iucundis. Mas se salpicares, com a sua afabilidade e complacência, a tua austeridade e rigor, estas qualidades não se tornarão melhores, pois já são excelentes, mas, pelo menos, serão condimentadas de forma mais agradável.* Trad. de Sottomayor em Costa Ramalho at al. 1974: 155-6) ou a *comitate condita grauitas* (Cic. *Sen.* 10).

que talvez se não tenha verificado no âmbito do ensino de matriz jesuítica, mas o autor conhecia latim para compreender as várias edições de Séneca que por esta altura circulavam na Europa. Referiram-se brevemente os modelos da *Corte na Aldeia* de Rodrigues Lobo e a presença de Séneca nesses modelos. Deu-se particular atenção ao estudo de Blüher sobre a presença de Séneca em Espanha. Com base em temas e motivos como a escravatura, o amor e os bens materiais, procedeu-se a uma comparação entre a obra de Séneca e a *Corte na Aldeia*, e concluiu-se que Rodrigues Lobo não explora com profundidade a matriz estoica do pensamento senequiano; recorre, como já havia feito D. Pedro, Condestável de Portugal, à *Phaedra* para caracterizar Amor como um deus a quem ninguém resiste; e transforma as interrogativas e o “eu” enunciativo do texto senequiano sobre a avareza num “ele” e numa bela máxima. Ainda se enquadrou Rodrigues Lobo numa tradição imagética, também presente em Séneca, que compara o interior da terra às entranhas, veias e artérias de uma mulher, e admitiu-se a possibilidade de Plínio Naturalista ter sido a fonte direta ou indireta de Lobo. Notou-se uma leitura superficial, feita por Rodrigues Lobo, da Carta 90 de Séneca a Lucílio. Indagaram-se os fundamentos senequianos da frase ao filósofo atribuída segundo a qual o sal da conversação entre amigos não deve ter dentes. Embora, em um dos casos, a tradução de Rodrigues Lobo de um passo das *Cartas a Lucílio* seja mais literal do que a de Segurado e Campos, a verdade é que o passo não parece suficiente para excluir Rodrigues Lobo da receção medieval de Séneca.

Bibliografia citada

- Blüher, K. A. (1983), *Séneca en España. Investigaciones sobre la Recepción de Séneca en España desde el Siglo XIII hasta el Siglo XVII* (versión española de Juan Conde a partir de original alemán de 1969). Madrid: Editorial Gredos.
- Carvalho, J. G. H. (1964), “Um Tipo Literário e Humano do Barroco: O ‘Cortesão Discreto’”, *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra* 26: 208-227.
- Castro, A. P. (2008), *Retórica e Teorização Literária em Portugal. Do Humanismo ao Neoclassicismo*. Lisboa: IN-CM.

- Carvalho, J. A. (ed.; 1991), *Francisco Rodrigues Lobo. Corte na Aldeia*. Lisboa: Presença.
- Carvalho, J. L. F. (2022), *Tácito. Anais*. Lisboa: Colibri.
- Conte, G. B. (1994), *Latin Literature: A History* (transl. Joseph B. Solodow). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Dinter, M. T. (2014), “*Sententiae* in Seneca”, in J. Wilderberger e M. L. Colish (eds.), *Seneca Philosophus*. Berlin-Boston: De Gruyter, 319-342.
- Ferreira, P. S. M. (2020), “Contributo para o estudo da influência de Séneca em Zurara”, in A. Rebelo e M. Miranda (coords.), *O mundo clássico e a universalidade dos seus valores. Homenagem a Nair de Nazaré Castro Soares* (Vol. 2). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 261-277.
- Fonseca, L. A. (1975), *Obras completas do Condestável Dom Pedro de Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hahn, F. A. (2009), *A pureza da fé. O antijudaísmo pacífico de João de Barros no Portugal Quinhentista*. Diss. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Lucas, D. (2006), *Ovídio. Metamorfoses* (Vol. 1). Lisboa: Vega.
- Magalhães, I. A. (2008), *História e Antologia da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, A. A. (2021), “Livros de Horas na Corte de Avis: Revisão de Leituras e novos contributos, em busca de formas de piedade medieval”, *VS* 28: 235-63.
- Newman, R. J. (1988), “Rediscovering the *De Remediis Fortuitarum*”, *AJPh* 109.1: 92-107.
- Ultramaré, P. (1929), *Sénèque. Questions naturelles*, Tome 1 (Livres 1-3). Paris: Les Belles-Lettres.
- Ramalho, A. C. et al. (1974), *Cícero. As Catilinárias. Defesa de Murena. Defesa de Árquias. Defesa de Milão*. Lisboa & São Paulo: Verbo.
- Reynolds, L. D. (1965), *L. Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales*. Oxonii: e Typographeo Clarendoniano.
- Révah, I. S. (ed.). (1983), *João de Barros. Rópica pñefma* (2 vols.). Lisboa: Instituto para a Alta Cultura.
- Segurado e Campos, J. A. (2004, 2ª ed.), *Lúcio Aneu Séneca. Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soares, N. C. (1993), “A literatura de sentenças no humanismo português: *res et uerba*”, in *Humanismo português na época dos descobrimentos. Congresso internacional, Coimbra 9 a 12 de Outubro de 1991 – Actas*. Coimbra, 377-410.
- Valero Moreno, J. M. (2018), “Los impresos castellanos de Séneca y su contexto europeo”, *Revista de poética medieval* 32: 319-346.

(Página deixada propositadamente em branco)

RICARDO REIS:
**“LATINISTA POR EDUCAÇÃO ALHEIA,
E SEMI-HELENISTA POR EDUCAÇÃO PRÓPRIA”
A (NECESSÁRIA) REVISITAÇÃO DOS CLÁSSICOS
NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO 12.º ANO**

RICARDO REIS:
**“LATINIST VIA EDUCATION FROM OTHERS,
AND SELF-EDUCATED SEMI-HELENIST”
THE (NECESSARY) REVISITING OF THE CLASSICS
IN 12TH GRADE PORTUGUESE TEACHING**

Rui Tavares de Faria

Universidade dos Açores – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
CECH/UC

ORCID: 0000-0002-0529-9107

Email: rui.mv.faria@uac.pt

Resumo: O estudo da obra de Fernando Pessoa e de três dos seus heterónimos – Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos – consta das Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Português, no 12.º ano, no âmbito da Educação Literária. A leitura da poesia de Ricardo Reis exige uma (re)visitação dos clássicos greco-latinos, para que os alunos do século XXI consigam compreender a mensagem poética do heterónimo pessoano. No presente trabalho, procura-se, por um lado, analisar, comentar e questionar as abordagens didático-pedagógicas em que assenta o ensino-aprendizagem da obra daquele que Pessoa apresentou como

“latinista por educação alheia, e semi-helenista por educação própria.”, a partir dos referentes educativos e dos projetos editoriais/manuais escolares, e propor, por outro lado, algumas estratégias que implicam (re)visitar as obras de poetas greco-
-latinos, como Mimnermo, Safo e Horácio, fornecendo aos alunos uma visão mais abrangente das estéticas literárias e das doutrinas filosóficas das quais Ricardo Reis recebeu influência.

Palavras-chave: Ricardo Reis; Horácio; revisitação dos clássicos, manuais de Português.

Abstract: The study of the work of Fernando Pessoa and three of his heteronyms – Alberto Caeiro, Ricardo Reis, and Álvaro de Campos – is included in the Essential Learnings of the Portuguese syllabus for the 12th grade, within the field of Literary Education. Reading the poetry of Ricardo Reis requires a (re)visitation of the Greco-Latin classics so that 21st-century students may grasp the poetic message of the Pessoa heteronym. This paper seeks to analyse, comment on, and question the didactic-pedagogical approaches underpinning the teaching and learning of Reis’s work – a man Pessoa described as “a Latinist by another’s education, and a semi-Hellenist by his own education.” It draws on educational references and editorial/school textbook projects. Additionally, it proposes some strategies that involve (re)visiting the works of Greco-Latin poets such as Mimnermus, Sappho, and Horace, thereby providing students with a broader view of the literary aesthetics and philosophical doctrines that influenced Ricardo Reis.

Keywords: Ricardo Reis; Horace; revisitation of the classics, Portuguese textbooks.

1. Introdução

As Aprendizagens Essenciais (AE) para o ensino do Português, no 12.º ano de escolaridade, elencam, no domínio da Educação Literá-

ria, o estudo de “obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX”¹ e apresentam, no Anexo 1, a respetiva listagem. Aí, sob o título de “Obras de Fernando Pessoa”, explicita-se que, em matéria de poesia lírica, deve abordar-se o seguinte: “Poesia do ortónimo (escolher seis poemas), poesia dos heterónimos (escolher dois poemas de Alberto Caeiro, três poemas de Ricardo Reis e três poemas de Álvaro de Campos)”². São estas as orientações ao dispor dos docentes de Português do 12.º ano e dos respetivos alunos e encarregados de educação.

Pese embora o emprego do qualificativo “Essenciais” aplicado às “Aprendizagens” que se esperam desenvolvidas no final de um ano e ciclo de ensino, nunca a significação de “Essenciais” foi tão redutora e imprecisa. O recurso ao verbo “escolher”, delegando no docente a responsabilidade de proceder a esta “escolha”, segue algum critério? Devem ser “escolhidos”: 1. os poemas que os manuais escolares adotados transcrevem? 2. os poemas da preferência de um docente ou grupo de docentes, que varia de escola para escola? 3. os poemas que o cânone impõe como exemplificativos de um dado tema ou assunto? E que tema ou assunto? As AE não respondem a nenhuma destas questões, nem na secção designada “Conhecimentos, capacidades e atitudes”, nem nas “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos”. O mesmo é dizer que o documento orientador *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* também não é claro em relação às perguntas colocadas.

Como estas dúvidas não têm esclarecimentos oficiais, não existem diretrizes inequívocas quanto à forma como se processa a comparação de textos de diferentes épocas, em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais que possam abordar, implícita ou explicitamente. O desenvolvimento desta “aprendizagem”, se clarificada nos termos devidos, afigurar-se-ia de particular importância para podermos responder às seguintes questões: 1. como abordar o heteró-

¹ AE 2018: 7.

² AE 2018: 11.

nimo Ricardo Reis sem uma revisitação da literatura greco-latina? 2. como estudar as odes de Reis sem as comparar, por exemplo, com os *carmina* de Horácio? 3. como epitetar Ricardo Reis de “o poeta clássico”³ sem haver nas AE estratégias com referência à Antiguidade Clássica?

Apesar de os documentos orientadores em vigor não darem conta dos pressupostos didáticos por que devem pautar-se as ações estratégicas de ensino para o estudo de Ricardo Reis – o que implicaria visitar naturalmente a Antiguidade Clássica, em particular a obra lírica de certos poetas, como Horácio –, os materiais de apoio e a experiência dos professores, aos quais é atribuída a leção do Português do 12.º ano, são os dois principais aspetos que possibilitam o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, sobretudo ao nível da Educação Literária. Assim sendo, é partindo dessa realidade que nos propomos responder, de forma fundamentada, às três perguntas colocadas no final do parágrafo anterior.

2. Como abordar o heterónimo Ricardo Reis sem uma revisitação da literatura greco-latina?

Seria de todo impensável abordar o perfil literário de Ricardo Reis nas aulas de Português do 12.º ano sem visitar, ainda que brevemente, o panorama geral da literatura greco-latina, mesmo que os mais inconscientes ou imprudentes questionem esse procedimento: por apenas três poemas valerá a pena uma estratégia dessas? Numa das cartas que Fernando Pessoa escreve a Adolfo Casais Monteiro, na qual faz por explicar a génese dos seus heterónimos, Reis é apresentado como “um latinista por educação alheia, e um semi-helenista por educação própria”⁴. Por isso, embora não seja de carácter obrigatório,

³ Designação adotada, por exemplo, pelos manuais escolares. Dos citados na bibliografia, veja-se *Encontros 12*: 82.

⁴ Pessoa 1999: 346.

é pelo menos aconselhável, para um desenvolvimento adequado das aprendizagens dos alunos, a referência à produção literária da Antiguidade Clássica, em particular da poesia lírica, e a certas noções linguísticas do latim, em especial do domínio da lexicologia e da sintaxe.

Neste contexto, o simples esclarecimento etimológico da palavra “ode” – ὕδῃ em grego, que significa “canto” – implica remontar aos primórdios da literatura ocidental. Foi em boa parte – senão exclusivamente – pelo canto dos aedos que os Poemas Homéricos sobreviveram e foram divulgados e entoados, ao longo de séculos, mesmo depois de terem sido fixados pela escrita. Mas é sobretudo graças aos poetas de Lesbos, Safo e Alceu mais precisamente, que a poesia lírica se assumiu como um “canto”. Como explicar aos alunos o conceito da forma poética que os estudos literários entenderam chamar “ode” sem uma breve referência ao seu nascimento e ao modo como se foi instituindo no decurso dos tempos?

Ainda em matéria linguística, de que modo se explica aos alunos que, em termos de linguagem e estilo, a poesia de Ricardo Reis apresente uma sintaxe próxima da sintaxe latina e um vocabulário erudito, muitas vezes assente em formas helénicas e latinas e em arcaísmos clássicos, se eles não detêm conhecimento das línguas clássicas e da poesia lírica escrita em grego ou em latim⁵? Seria de considerar, nesta linha de ideias, a apresentação de exemplos textuais antigos com a respetiva tradução, a qual deverá, por certo, evidenciar a estrutura sintática da língua de origem/de partida. Esta estratégia poderá servir para rever ou explicar figuras de estilo, como a anástrofe ou o hipérbato, bastante frequentes na produção de Reis, cujo entendimento depende *a priori* do domínio sintático. A partir desta abordagem,

⁵ Rocha Pereira 2019: 19 assinala que as odes de Reis estão “cheias de latinismos lexicais e sintáticos, a ponto de usar disjunções que, embora tenham precedentes, são extremamente arrojadas na nossa língua e lembram de perto a castigada ordem de palavras horaciana”.

que se enquadra na Educação Literária, podem ser introduzidos conteúdos do domínio da Gramática, mostrando que o ensino do Português não se presta a uma aprendizagem das diversas componentes de forma estanque, i.e., a análise do texto literário implica conhecimento da gramática, do mesmo modo que o estudo das estruturas gramaticais pode ser feito a partir de fontes literárias.

Esclarecidas as questões associadas à linguagem e ao estilo a partir de textos greco-latinos, torna-se necessário refletir sobre os temas poéticos que Reis recupera da tradição clássica e que lhe valem, nas palavras do seu criador, os epítetos de “latinista” e “semi-helenista”. A este nível, o heterónimo pessoano canta o fluir do tempo e vive obcecado com a influência que o passado e o futuro exercem no presente. Consciente de que “tudo passa”, Ricardo Reis preconiza uma filosofia de vida assente na tranquilidade, na justa medida, evitando as grandes emoções, como o amor e o sofrimento. Tendo em conta essas linhas temáticas, seria importante identificar, no âmbito da literatura greco-latina, os autores que, de alguma forma, influenciaram a arte poética do heterónimo clássico. Que poetas antigos cantam a efemeridade da vida? Quais os que transmitem e defendem nos seus versos uma visão plácida do mundo real? Quem preconiza a vivência de um amor hedonista, sem implicações conducentes ao desequilíbrio e ao sofrimento? A procura da resposta a estas perguntas leva à conclusão de que, antes dos autores escolasticamente apontados como mestres de Reis, de que Horácio é o maior exemplo, houve, na Antiguidade Clássica, outros poetas gregos e, depois, latinos, que trataram, não raras vezes, os temas que Ricardo Reis canta nas suas odes.

Vejamos como Mimnermo, poeta grego da época arcaica (c. 670 – 632/629 a.C.), já exaltava a efemeridade da vida e o hedonismo, seis séculos antes de Horácio. A leitura do fr.1 W é disso um exemplo enriquecedor das aprendizagens:

τίς δὲ βίος, τί δὲ τερπνὸν ἄτερ χρυσέης
 Ἀφροδίτης;
 τεθναίην, ὅτε μοι μηκέτι ταῦτα μέλοι,
 κρυπταδὴ φιλότης καὶ μείλιχα δῶρα καὶ εὐνή,
 οἷ' ἥβης ἄνθεα γίνεται ἀρπαλέα
 ἀνδράσιν ἠδὲ γυναιξίν· ἐπεὶ δ' ὀδυνηρὸν ἐπέλθῃ
 γῆρας, ὃ τ' αἰσχρὸν ὄμως καὶ καλὸν ἄνδρα
 τιθεῖ,
 αἰεὶ μιν φρένας ἀμφὶ κακαὶ τείρουσι μέριμναι,
 οὐδ' ἀγὰς προσορέων τέρπεται ἡελίου,
 ἀλλ' ἐχθρὸς μὲν παισίν, ἀτίμαστος δὲ γυναιξίν·
 οὕτως ἀργαλέον γῆρας ἔθηκε θεός⁶.

O que é a vida? O que é o prazer, sem a dourada Afrodite?
 Que eu morra, quando estas coisas já não me interessarem:
 o amor secreto, as suaves ofertas e a cama,
 que são flores da juventude sedutoras
 para homens e mulheres. Mas quando chega a dolorosa
 velhice, que faz até do homem belo um homem repulsivo,
 tristes preocupações sempre lhe moem os pensamentos
 e já não sente prazer em contemplar a luz do Sol,
 mas é odiado pelos rapazes e desonrado pelas mulheres.
 Assim áspera foi a velhice que o deus impôs⁷.

⁶ Segue-se a edição de Gerber. A apresentação dos textos originais, em grego ou latim, constitui uma estratégia enriquecedora das aprendizagens. A sua inclusão neste artigo, que se espera venha a ser um instrumento de consulta para professores de Português do 12.º ano, deve-se a, pelo menos, três razões. Em primeiro lugar, a leitura feita pelo professor (quando conhecedor das línguas clássicas) pode despertar o interesse dos alunos, seja pelo exotismo fónico, seja tão-somente pela novidade. Em segundo, poderá haver alunos que saibam ler latim e/ou grego, pois as disciplinas de Latim A (10.º e 11.º anos), Latim B (12.º ano) e Grego (12.º ano) fazem parte dos *curricula* do ensino secundário, em Portugal, apesar de optativas. Em terceiro e último lugar, levar os alunos a contactar com textos escritos em grego antigo e em latim é uma forma de divulgação e promoção das línguas clássicas.

⁷ A tradução portuguesa é da autoria de Lourenço 2020: 71.

Consideremos, também, Safo de Mitilene, cuja obra fragmentária deixa entrever a exaltação de vivências que são, posteriormente, defendidas pelas correntes epicurista e estoica, as quais Reis retoma na sua obra. O fr. 2 a seguir transcrito é um convite à fruição plácida da natureza, sem inquietações e desassossegos:

δεῦρ' ἄγε μ' ἐκ Κρήτας ἐπ[ιτόνδ]ε ναῦον
ἄγνον, ὅππ[ατοι] χάριεν μὲν ἄλσος
μαλί[αν], βῶμοι δὲ τεθυμιάμε-
νοι [λι]βανώτω·
ἐν δ' ὕδωρ ψῦχρον κελάδει δι' ὕσδων
μαλίνων, βρόδοισι δὲ παῖς ὁ χῶρος
ἐσκίαστ', αἰθυσσομένων δὲ φύλλων
κῶμα κατέρρει·
ἐν δὲ λείμων ἱππόβοτος τέθαλεν
ἠρίνοισιν ἄνθεσιν, αἰδ' ἄηται
μέλλιχα πνέοισιν [.]
[.]
ἔνθα δὴ σὺ [. .] ἔλοισα Κύπρι
χρυσίαισιν ἐν κυλίκεσσιν ἄβρωσ
ὀμμεμείχμενον θαλίαισι νέκταρ
οἰνοχόαισον⁸

Para aqui, até mim, <vem> de Creta para este templo
sagrado, onde fica o teu agradável pomar
de macieiras e os altares fumegando
de incenso.

A água fria murmura através dos ramos
das macieiras; toda a terra está sob a sombra
das roseiras; e das folhagens a estremecer
escorre o sono.

⁸ Segue-se a edição de Voigt.

A pradaria onde pastam os cavalos está florida
de corolas primaveris; as brisas sopram
suaves...

Aí toma tu..., ó Cípris,
e nas taças de ouro, delicadamente,
néctar misturado com alegrias
entorna⁹.

Ao invés de se avançar *ex abrupto* para a influência horaciana na poesia de Reis, seria relevante – e curioso – abordar as épocas anteriores. Os poemas gregos atrás transcritos permitem uma (re)visitação breve, mas pertinente.

3. Como estudar as odes de Ricardo Reis sem as comparar com os *carmina* de Horácio?

A presença de Horácio na poesia de Reis é inequívoca, como o é também na obra do próprio ortónimo – não esqueçamos que a teoria do fingimento artístico, tal como preceituada por Pessoa, encontra raízes no conceito horaciano de *fingere*. Mas, para determinar esta presença, impõe-se a revisitação da produção lírica do poeta latino do século I a.C., o qual recria nos seus *carmina*, de forma própria, os principais aspetos preconizados pelos epicuristas e pelos estoicos. O ideal ético horaciano reflete, pois, interferências da tradição filosófica grega. Por isso, até se chegar a Horácio há uma cronologia que deve ser considerada.

⁹ A tradução portuguesa é da autoria de Lourenço 2020: 79. É de realçar que, deste poema, há uma versão portuguesa de Eugénio de Andrade que, como é sabido, é um dos autores contemporâneos listados nas AE. O facto de Eugénio de Andrade ter traduzido Safo de Mitilene prova que os poetas portugueses do século XX mantiveram o interesse pela literatura greco-latina.

Epicuro de Samos instituiu, em finais do século IV a.C., fundando o “Jardim”, em 306 a.C., um *modus cogitandi* que defende um estado caracterizado pela aponia e pela ataraxia como meios necessários para se atingir a felicidade. Não podemos esquecer a época em que viveu este filósofo e o meio intelectual da altura. O século IV a.C. é um período de grandes mudanças na Atenas clássica e o espectro cultural e ideológico regista um conjunto de tendências que incidem no *ethos* e no bem-estar do cidadão, não enquanto indivíduo político, mas enquanto ser humano. Daí se justifica, em parte, o epicurismo. Imbuídos das premissas proclamadas pelos adeptos desta filosofia de vida, muitos foram os autores que, até Horácio, tomaram para si e para a sua obra os princípios epicuristas, entre os quais se nomeia Hermarco de Mitilene, Idomeneu de Lâmpsaco e Filodemo de Gádaros.

No início do século III a.C., Zenão de Cício lança as bases do estoicismo, escola filosófica helenística, que, também voltada para o indivíduo enquanto pessoa, preconiza a apatia como modo de se alcançar uma vida ética de acordo com a natureza. À semelhança dos epicuristas, os estoicos defendem a ausência de perturbações como o caminho mais eficaz para se chegar a um estado de *eudaimonia*. Ora, a forma como estas doutrinas filosóficas são apresentadas nos manuais escolares do 12.º ano não sugere o verdadeiro impacto que tiveram na Antiguidade Clássica, quer na civilização helénica quer na romana. Chega-se a Horácio sem atentar, com coerência, no que a tradição lhe proporcionou.

Na verdade, é impensável desprover o horacianismo, termo cunhado pelos poetas neoclássicos (século XVIII), das suas bases epicurista e estoica. O célebre verso *carpe diem, quam minimum credula postero* encerra uma mensagem poética e filosófica que importa salientar e sobre a qual se impõe uma reflexão fundamentada, porque aí reside a base dos princípios cantados pelo heterónimo pessoano. Em primeiro lugar, a expressão *carpe diem* surge integrada num verso e num contexto. Há que precisá-lo. Para isso, por que razão não fornecer aos alunos o poema de Horácio, no original latino, mas acompanhado da respetiva tradução? Vejamos como esta ação estratégica não só

permite revisitar o clássico, como também promove, ao nível da pré-leitura, um conjunto de conteúdos que interessarão ao estudante de Reis. Atentemos na transcrição textual da ode (1.11)

Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeros. Vt melius, quidquid erit, pati.
Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum: sapias, uina liques et spatio breui
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida
aetas: carpe diem quam minimum credula postero¹⁰.

Tu não indagues (pois não é permitido saber) que fim a mim, que fim a ti os deuses terão dado, ó Leucónoe, nem babilónicos cálculos experimentes. É melhor aguentar o que tiver de ser, quer Júpiter conceda muitos invernos, quer seja este o último, que agora desgasta o mar tirreno nos rochedos opostos. Compenetra-te, decanta os vinhos e poda com breve espaço de tempo uma esperança longa. Enquanto falamos, terá fugido a invejosa idade. Colhe o dia, confiada o menos possível no de amanhã¹¹.

O tema que perpassa pelo *carmen* de Horácio é a efemeridade da vida e, nesta linha de ideias, o sujeito poético dirige a sua mensagem a um “tu”, Leucónoe, exortando-a, no último verso, a que colha o dia, i.e., viva o momento presente, desligando-se de tudo quanto possa despertar ansiedade ou outra emoção forte, causada pela incerteza do futuro. Justifica-se, assim, o recurso à forma verbal no imperativo “*carpe*” e à carga metafórica que ela enforma. O verbo latino “*carpo, -is, -ere*” aplica-se *grosso modo* à “apanha”, “colheita” de flores, frutos e afins. “Colher o dia” significa, então, apanhar o dia

¹⁰ Segue-se a edição de Rudd.

¹¹ A tradução portuguesa é da autoria de Lourenço 2023: 49.

como se de um vegetal se tratasse, porque ele se esgota num ápice. Traduzir “*carpe diem*” por “aproveitar o dia” é reduzir o verdadeiro sentido da exortação de Horácio, desvirtuando, conseqüentemente, a filosofia de vida que ele pretende impor pelo canto poético.

Explicitado o conceito horaciano do “*carpe diem*”, é momento de se ler Ricardo Reis. Ao invés de dar início ao estudo do heterónimo pessoano pela leitura analítica da ode “Vem sentar-te comigo, Lídia...”, como habitualmente se faz, pode apresentar-se ao aluno a seguinte composição:

Uns, com os olhos postos no passado,
Vêem o que não vêem; outros, fitos
Os mesmos olhos no futuro, vêem
O que não pode ver-se.
Porque tão longe ir pôr o que está perto –
A segurança nossa? Este é o dia,
Esta é a hora, este o momento, isto
É quem somos, e é tudo.
Perene flui a interminável hora
Que nos confessa nulos. No mesmo hausto
Em que vivemos, morreremos. Colhe
O dia, porque és ele.

28-8-1933¹²

O texto de Reis recupera o horacianismo, tal como apresentado no verso *carpe diem, quam minimum credula postero*. Reis transpõe o “*carpe diem*” e tradu-lo por “Colhe/ O dia” para encerrar a sua ode, à semelhança de Horácio. Que melhor exemplo se encontra para se explicar a influência do poeta latino na produção de Reis? E note-se que o autor português mantém o sentido linguístico e metafórico do “*carpe diem*”, ao optar pela tradução *ad litteram*.

¹² Cita-se a partir da edição de Jerónimo Pizarro e Jorge Urbe 2016.

Merece, por isso, ser revista a interpretação do “aproveitar o dia”, tradução errada do verso de Horácio¹³.

4. Como epitetar Ricardo Reis de “poeta clássico” sem haver nas AE estratégias de referência à Antiguidade Clássica?

Considerando a reflexão que até aqui se desenvolveu, no sentido de responder às questões que intitulam cada uma das partes deste ensaio, não sobram dúvidas de que Ricardo Reis é, de entre os heterónimos pessoanos e no panorama da poesia contemporânea, o poeta clássico por excelência. Maria Helena da Rocha Pereira reconhece que Ricardo Reis é, enquanto poeta do século XX, “de longe o mais original” e acrescenta:

Não que não figurem modelos horacianos no poeta sensacionista Álvaro de Campos, e que não possa ver-se uma contrapartida da poesia bucólica virgiliana em Alberto Caeiro, [...] mas é efetivamente Ricardo Reis o heterónimo de Fernando Pessoa que, desde o começo, mereceu em pleno o comentário sugestivo de Mário de Sá Carneiro: “Horácio multiplicado por alma”¹⁴.

Mas como asseverar este epíteto, em matéria de didática, se as AE não fazem qualquer observação relativamente a este traço de Reis?

Na introdução do documento orientador (AE), lê-se que “essas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, [...]”¹⁵. Perante a listagem de finalidades apresentadas – que não se esgota nas que

¹³ Maria Helena da Rocha Pereira, Frederico Lourenço e Pedro Braga Falcão, ilustres especialistas de língua latina, traduziram o verbo por “Colher...”.

¹⁴ Rocha Pereira 2019: 18-19.

¹⁵ AE 2018: 2.

atrás enumerámos –, devem colocar-se outras questões: e os conhecimentos que deve possuir o aluno do 12.º ano para compreender e interpretar, por exemplo, “um poema épico ou um ensaio filosófico”? Onde se encontram explicitadas as orientações para que estes conhecimentos sejam adquiridos? De que forma são mobilizados e em que momentos da aprendizagem?

É óbvio que a compreensão da epopeia exige a revisitação do mundo clássico, do mesmo modo que a análise de um ensaio filosófico pressupõe referências à filosofia antiga. Contudo, onde surge a indicação de que é necessário o estudo da Antiguidade Clássica – no que concerne a aspetos que permitirão uma abordagem mais completa e enriquecedora – para o desenvolvimento das aprendizagens que se esperam efetivadas no final do 12.º ano, na disciplina de Português?

Perante a ausência de indicadores de conteúdos, cabe, pois, ao docente a função de visitar os clássicos para justificar o epíteto que é atribuído a Reis, “o poeta clássico”. E como o fará? De acordo com a formação de base, o professor deterá conhecimento científico para proceder à correta abordagem da dimensão clássica da poesia do heterónimo pessoano. Mas dar-lhe-á a devida importância? Construirá uma relação clara e pertinente? Apoiar-se-á apenas nos textos informativos que constam dos manuais escolares? Embora as respostas a estas dúvidas impliquem um estudo de campo, não é de todo despropositado considerar-se que a dependência do manual escolar e das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelas editoras se tem intensificado. Por isso, há que prestar um olhar atento ao que aí se encontra ao serviço da revisitação dos clássicos para o estudo da poética de Ricardo Reis.

Assim sendo, atentemos no que três manuais – *Novo Plural 12*, da Raiz Editora/Lisboa Editora, *Palavras 12*, da Areal Editores, e *Encontros 12*, da Porto Editora –, atualmente em vigor e adotados por vários estabelecimentos portugueses de ensino, público e privado, disponibilizam ao docente e aos alunos para o estudo da obra de Reis. Os três projetos editoriais seguem as indicações das AE quanto à explicação do processo da heteronímia pessoana e quanto ao número

de textos a serem analisados, no âmbito do tópico referente à obra lírica de Fernando Pessoa. Deste modo, a reprodução parcial da carta que o poeta envia a Adolfo Casais Monteiro, onde tenta explicar-lhe a gênese dos heterónimos, consta dos manuais em apreço.

Em relação à presença de Ricardo Reis, enquanto *Palavras 12* lhe reserva o último lugar da tríade heteronímica, os manuais *Novo Plural 12* e *Encontros 12* abordam-no a seguir a Alberto Caeiro e antes de Álvaro de Campos. Embora esta ordenação não condicione as aprendizagens, estamos em crer que o estudo da poesia de Reis deve ocorrer depois de Caeiro, uma vez que o designado “mestre” adota uma atitude pagã perante a vida, traço que Reis absorve naturalmente e transpõe para a sua poesia, por aí também se verificar o pendor clássico.

Atendendo a que as AE prescrevem a leitura literária de três composições de Ricardo Reis, qualquer um dos manuais em consideração apresenta quatro odes. Fica, portanto, ao critério dos docentes a seleção dos três textos que devem ser objeto de estudo dos alunos. Do mesmo modo pode o docente apresentar outros poemas que não apenas os inseridos no manual adotado. Na ausência de indicações precisas, há liberdade de ação por parte do professor. Contudo, até que ponto esta autonomia não condiciona os critérios de seleção textual? Relativamente ao que integram os três projetos, todos apresentam as odes “Vem sentar-te, Lídia, à beira do rio” e “Prefiro rosas, meu amor, à pátria”; e, na linha de ideias que antes defendemos, apenas no *Novo Plural 12* se lê a ode “Uns com os olhos postos no passado”. No último caso, é por meio deste poema que se faz o primeiro contacto do aluno do 12.º ano com a obra de Reis, precisamente onde o poeta se apodera *ad litteram* do *carpe diem* de Horácio para encerrar a sua mensagem poética.

Se o projeto *Plural 12* procede a uma articulação das fontes literárias que nos parece coerente e que detém a nossa preferência, porque serve o propósito de se revisitarem os clássicos de modo harmonioso e didático, permitindo ao aluno aceder ao universo poético horaciano, o mesmo não se pode dizer das informações “teóricas” que apresenta para justificar o epíteto de “poeta clássico”. Da responsabilidade dos

autores do manual há uma página dedicada à exposição de conceitos que diz o seguinte:

A educação criou nele o gosto pelo classicismo e é na “imitação” do poeta latino Horácio que se baseia a construção daquilo que é fundamental na sua poesia: uma poesia neoclássica, povoada de alusões mitológicas, e influenciada pelo epicurismo e o estoicismo gregos.¹⁶

Além de vaga, a informação incorre num conjunto de considerações incorretas, desde logo quando refere que a poesia de Reis, por ser “neoclássica”, é “povoada de alusões mitológicas”, quando nenhuma das quatro odes constantes do manual ilustra a presença da mitologia greco-latina. Há odes de Reis que aludem a figuras míticas, mas não é apenas isso que determina a sua herança clássica. Igualmente redutoras são as notas informativas que o manual *Encontros 12* apresenta relativamente ao assunto. Se o docente de Português se limitar ao que os projetos editoriais adotados oferecem, o estudo de Reis não só fica comprometido em termos de clareza e cientificidade, como não se chega a entender por que razão é apelidado de “poeta clássico”.

Neste contexto, *Palavras 12* demarca-se dos outros dois manuais. Apresenta uma página onde esclarece os tópicos: A. A sabedoria dos antigos, B. A tradição greco-latina, C. Epicurismo e D. Estoicismo. Ainda que breves, os parágrafos transcritos são da autoria de consagrados estudiosos da literatura portuguesa, e.g. Jacinto do Prado Coelho, e foram extraídos de obras de referência, como o *Dicionário de Fernando Pessoa e do Modernismo Português*, publicação de 2008.

Por outro lado, enquanto os manuais se preocupam com a explicitação das filosofias epicurista e estoica, as referências a Horácio são mínimas ou inexistentes. Verifica-se, assim, um fosso metodológico que condiciona o sucesso das aprendizagens. Há que estabelecer

¹⁶ Pinto et al. 2022: 71.

uma cronologia, como antes apontámos, para que o aluno possa compreender de facto a pervivência da tradição clássica e perceber o processo de “imitação” que se opera na poética de Ricardo Reis.

A breve análise de três manuais, escolhidos aleatoriamente, pode não ser suficiente para um estudo científico, mas ainda constitui uma amostragem significativa da diversidade hermenêutica que os documentos orientadores permitem. Além disso, essa abordagem sugere que há, apesar dos efeitos inovadores, certa arbitrariedade na conceção de manuais escolares; por isso é que eles devem ser cotejados por docentes, especialistas e sobretudo pelos órgãos ministeriais do ensino em Portugal.

5. Considerações finais

Por tudo isto,

se Fernando Pessoa marca um dos momentos mais altos da presença do legado clássico na poesia portuguesa, não devemos deixar de dar o devido relevo à vitalidade que esse mesmo legado cultural tem assumido na produção contemporânea, em consonância, aliás, com o que se passa em outros países, e nos mais variados géneros literários. [...] No caso português, pode dizer-se que quase não há um poeta, pelo menos entre os maiores, que não revele com frequência, na escolha dos temas, na alusão ora clara, ora fugidia, ao mito, a intervenção da matriz cultural greco-latina¹⁷.

Perante esta constatação, e atendendo a que as AE listam uma série de poetas portugueses contemporâneos, no âmbito da Educação Literária, no 12.º ano de escolaridade, entre os quais se destacam Miguel Torga e Manuel Alegre, em cujas obras é evidente a influência

¹⁷ Rocha Pereira 2019: 20.

clássica, que sentido tem a ausência – ou a inexistência – de conteúdos associados ao estudo da História da Antiguidade no ensino do Português? De que forma se desenvolverão efetivamente as aprendizagens essenciais elencadas nos documentos oficiais? Até que ponto é coerente projetar-se um *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* destituído de referências à cultura que constitui a matriz de pensamento do mundo ocidental?

Bibliografia citada

Edições, traduções e comentários

- Andrade, E. (2021), *Poemas e Fragmentos de Safo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Falcão, P. B. (2008), *Horácio. Odes*. Lisboa: Cotovia.
- Gerber, D. E. (1999), *Greek Elegiac Poetry*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lourenço, F. (2020), *Poesia Grega. De Hesíodo a Teócrito*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Lourenço, F. (2023), *Horácio. Poesia Completa*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Martins, A. (1986), *O essencial de Alceu e Safo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pessoa, F. (1999), *Correspondência (1923-1935)*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pizarro, J. & Urbe, J. (2016), *Obra completa de Ricardo Reis*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Rocha Pereira, M. H. (172010), *Romana. Antologia da Cultura Latina*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Rudd, N. (2004), *Horace. Odes and Epodes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Voigt, E.-M. (1971), *Sappho et Alcaeus. Fragmenta*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennepe.

Documentos oficiais

- Aprendizagens Essenciais. Português. 12.º ano*. (2018). Documento disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf.
- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Documento disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Estudos

- Garcia, J. M. (1985), *Fernando Pessoa: “Coração Despaçado”*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lemos, L. (1993), *Fernando Pessoa e a Nova Métrica. A Imitação de Formas e Metros Líricos Greco-romanos em Ricardo Reis*. Mem Martins: Inquérito.

- Lourenço, F. (1993), “Imagens e expressões de deleite estético na poesia grega: elementos para a definição de uma problemática”, *Humanitas* 45: 95-111.
- Martins, F. C. (2008) (coord.), *Dicionário de Fernando Pessoa e do Modernismo Português*. Lisboa: Caminho.
- Pais, A. P. (2005), *História da Literatura em Portugal. Uma perspetiva didática. Volume 3: Época Moderna – de 1900 a 1950*. Porto: Areal Editores.
- Prado Coelho, J. (1990, 10.^a ed.), *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Reis, C. (1989) (coord.), *Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha Pereira, M. H. (1989), *Novos Ensaios sobre Temas Clássicos na Poesia Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Rocha Pereira, M. H. (2019), *Receção das Fontes Clássicas em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian.

Manuais escolares

- Jorge, N. et al. (2022), *Encontros 12*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. J. & Delindro, F. B. (2022), *Palavras 12*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, E. C. et al. (2022), *Novo Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora/Lisboa Editora.

(Página deixada propositadamente em branco)

“O MAR É O CAMINHO PARA A MINHA CASA”

– REVISITAR O MAR EM SOPHIA

“THE SEA IS THE PATH TO MY HOME”

– REVISITING THE SEA IN SOPHIA

Fátima Ferreira

Universidade Coimbra – Faculdade de Letras
Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos (CECH)

ORCID: 0000-0002-2434-0988

Email: fatima.ferreira@uc.pt

Resumo: Na investigação que temos vindo a desenvolver, uma das áreas que se reveste de interesse particular diz respeito à presença de temas e de motivos clássicos em autores portugueses, parte integrante do *corpus* textual dos programas de Português do Ensino Básico e Secundário. O conjunto de referências oriundas da Antiguidade Clássica, que percorre a literatura ocidental, apresenta uma riqueza singular que continua a abrir caminhos ímpares de conhecimento. Contribuir para desvendar o mundo clássico através de textos portugueses, mais ou menos contemporâneos, é um dos objetivos de trabalho a que nos temos dedicado. Este encontro permite enriquecer aprendizagens e, simultaneamente, despertar a curiosidade das crianças e dos jovens para esta área de conhecimento. Esta colaboração em particular baseia-se em alguns textos de Sophia de Mello Breyner, cuja inspiração clássica é notória de forma transversal na sua obra. O ponto comum é a presença do Mar, um dos *tópoi* clássicos mais evidente na obra de Sophia.

Palavras-chave: Sophia de Mello Breyner, mar, temas clássicos, ensino/aprendizagem.

Abstract: In our ongoing research, one area of particular interest concerns the presence of classical themes and motifs in the works of Portuguese authors, which form an integral part of the textual corpus for Primary and Secondary School Portuguese programmes. The set of references from Classical Antiquity that permeates Western literature possesses a unique richness that continues to open unrivalled paths to knowledge. One of our goals is to contribute to the unveiling of the classical world through Portuguese texts, both contemporary and historical. This exploration helps to enrich learning and simultaneously spark the curiosity of children and young people in this area of knowledge. This particular collaboration focuses on some texts by Sophia de Mello Breyner, whose classical inspiration is evident throughout her work. The common element is the sea, one of the most prominent classical tropes in Sophia's work.

Keywords: Sophia de Mello Breyner, sea, classical themes, teaching/learning.

1. Introdução

O presente artigo pretende apresentar alguns contributos para o enriquecimento da profícua relação que existe entre a cultura clássica e os diversos autores portugueses que são abordados na disciplina de Português do Ensino Básico e Secundário, com enfoque nos temas e nos motivos tratados. Como tal, é nosso objetivo, numa parte inicial, introduzir alguns pressupostos que estão na base curricular da disciplina de Português e que permitem enquadrar a proposta que apresentamos.

2. Especificidades da educação literária

O documento regulador da disciplina de Português no Ensino Básico e Secundário do currículo nacional¹, *Aprendizagens Essenciais* (AE), pressupõe o cruzamento de várias áreas que, abordadas de forma complementar, concorrem para dotar o aluno que conclui os doze anos da escolaridade obrigatória de “competências que são fundamentais para a realização pessoal e social (...) e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (AE, Introdução).

Um dos domínios em que se subdivide este documento é a educação literária, que assume uma clara preponderância em toda a organização da disciplina. No desenvolvimento das diversas competências para esta área, o documento prevê que o aluno adquira proficiência ao nível da compreensão, da interpretação e da fruição literária. A par destas aptidões, o documento realça a importância do desenvolvimento do gosto pela leitura, fomentando a criação de hábitos que se mantenham para a vida, associados à capacidade de apreciação crítica da dimensão estética das obras literárias.

Em todos os anos e ciclos, está previsto que a educação literária possa confluir com os restantes domínios – oralidade, leitura, escrita e gramática –, permitindo uma interação de variados procedimentos.

Para além das atividades específicas no âmbito da educação literária, o documento regulador, a que nos referimos no início, prevê o desenvolvimento de um projeto de leitura a partir de obras selecionadas pelos alunos, em formato de contrato com o docente da disciplina, abrangendo diferentes géneros e diferentes manifestações artísticas. Ao pôr em prática este projeto, o professor terá a possibilidade de sugerir diferentes autores e diferentes obras literárias daquelas que estão contempladas na leitura dita obrigatória, favorecendo, por um lado, a diversidade e, por outro lado, permitindo o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro dos gostos e interesses pessoais

¹ *Aprendizagens Essenciais*, <http://www.dge.mec.pt/portugues>

dos alunos, os quais, muitas vezes, não encontram repercussão nas listagens oficiais.

Tomando como ponto de partida estas duas referências que acabamos de mencionar – educação literária e projeto de leitura –, é nosso objetivo apresentar algumas sugestões de abordagens didáticas para a disciplina de Português, nas quais se possa aplicar o contributo da cultura clássica. Estas propostas, para além de corroborarem as indicações do documento regulador já mencionadas, permitem a concretização de outras competências referidas, tais como o “desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva”, o “conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa” e “a formação consolidada de leitores”. Na conjugação destas diversas competências, é nosso entendimento que a exploração alargada e integradora dos contextos e referências presentes nas obras literárias permite contribuir para a formação completa dos jovens que terminam a escolaridade obrigatória. Além do mais, este tipo de atividade converge com as áreas de competência plasmadas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², bem como com a preocupação na formação de cidadãos conhecedores e curiosos em relação ao mundo que os rodeia e que está patente nas diversas manifestações artísticas que podem ser incluídas numa aula de Português ou de Literatura Portuguesa.

3. A presença da Cultura Clássica nas aulas de Português

A reflexão que aqui propomos teve por base uma comunicação apresentada num encontro científico dirigido a professores do Ensino Básico e Secundário e do Ensino Superior com um denominador comum – o ensino das obras literárias a alunos pré-universitários.

O mote do encontro – “Revisitar os clássicos em aulas de Português do Ensino Básico e Secundário” – inspira um manancial de sugestões,

² https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

todas elas dignas de atenção, quer pelo interesse e importância, quer pelo potencial didático de que se revestem. A literatura portuguesa está repleta de referências e de autores que continuam, ainda hoje, a visitar a Grécia e a Roma da antiguidade e a encontrar motivos para escrever e reescrever sobre muitos dos temas que essas civilizações nos legaram.

Tomando como ponto de partida nomes como António Sérgio, Maria Alberta Menéres, Manuel Alegre, Miguel Torga, Frederico Lourenço, Hélia Correia, Jorge de Sena, Ricardo Reis ou Vasco Graça Moura, é muito comum encontrar nas suas obras referências clássicas, quer nos temas abordados e nas personagens exploradas, quer em alusões, por vezes, menos óbvias, mas de importância crucial para a perceção integral do texto. Algumas das obras dos autores referidos constituem adaptações de obras clássicas, sendo a ligação à cultura clássica ainda mais evidente. Se nos centrarmos em autores como Luís de Camões e Padre António Vieira, a influência vai muito além destas questões e inclui outros aspetos, como a estrutura e as opções estilísticas.

Todos os autores mencionados são parte integrante do documento regulador da disciplina de Português (Ensino Básico e/ou Ensino Secundário); no entanto, o professor terá sempre a oportunidade de alargar o leque de sugestões, recorrendo, para o efeito, ao cruzamento de temas, de contextos ou de personagens, e de possibilitar que os alunos contactem com outros nomes e outros textos para além dos designados obrigatórios.

Reverendo alguns autores que refletem acerca destes assuntos, encontramos a fundamentação para a questão que nos detém, ou seja, a importância do contributo da cultura clássica na abordagem de textos literários de autores contemporâneos. Destacamos em particular a opinião de Husillos Garcia (2011:4), cuja consideração passamos a transcrever.

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad.

En este sentido, Grecia y Roma aportan las bases lingüísticas y culturales precisas para entender aspectos esenciales de la civilización occidental. El conocer nuestro pasado nos ayudará a conocer y valorar mejor nuestro presente.

Neste parágrafo, que corrobora o nosso objetivo de trabalho, define-se de forma clara o relevo e a mais-valia que constituem a integração das civilizações clássicas, nomeadamente as suas línguas e culturas, nos sistemas de ensino.

Consideramos que há uma vantagem clara no facto de o professor, ao longo da prática específica de interpretação textual, facilitar ao aluno a decifração dos temas e dos valores inerentes à obra lida, cooperando para que o mesmo desenvolva as capacidades de compreensão textual na sua globalidade e de exploração de todos os aspetos que se relacionam semanticamente com o texto e com o universo abordado. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem traduzir-se-á num trabalho completo, colaborando para o cruzamento entre o passado e o presente numa perspectiva de contribuição para a formação da identidade pessoal e coletiva das crianças e dos jovens.

Por outro lado, salientamos a relevância destas opções ao nível das atividades de motivação, onde a cultura clássica se pode constituir como um aliado importante.

As crianças e os jovens mostram, de uma forma geral, um grande fascínio pela mitologia clássica, pelas histórias antigas e pelos heróis que, muitas vezes, são presença assídua em diversas manifestações, como as séries televisivas, os filmes, as músicas ou os jogos, entre outras.

A referência específica que fazemos à mitologia justifica-se pela sua presença marcante na literatura infantojuvenil e em grandes obras da literatura mundial. Conhecer-la contribui para estimular a imaginação e a curiosidade. O professor, ao optar por desenvolver conceitos relativos à mitologia, em correlação, por exemplo, com a interpretação de obras de arte como pinturas, esculturas, peças arquitetónicas ou obras musicais, permite que os alunos não só desenvolvam a competên-

cia literária, mas também compreendam o sentido dos inúmeros *topoi* presentes. Explorando as personagens, os espaços e os temas, o professor pode encontrar um ponto de partida mais rico e motivador para o trabalho de um determinado autor ou de um determinado texto.

Esta perspectiva motivacional não significa necessariamente que tenha de ser realizada no início do trabalho de um texto ou de um autor. O docente poderá, se assim o entender, fazer uso dos conceitos relativos à cultura clássica ao longo do trabalho de interpretação textual, sem um momento exato ou mesmo, numa fase posterior, partir dela para um trabalho de articulação curricular ou de extensão das aprendizagens.

Por outro lado, o cruzamento entre esses dois tempos e espaços possibilitará o despertar da curiosidade e do interesse dos jovens para o estudo da área específica da cultura e das línguas clássicas, promovendo a sua respetiva aprendizagem. Este ponto deverá ser, também, a nosso ver, objeto de trabalho da disciplina de Português. As crianças e os jovens só se poderão interessar por algo que conheçam e que lhes seja mostrado com gosto e entusiasmo. E a escola assumirá, desta forma, as suas responsabilidades a este nível, tendo em conta que a família e os meios em que as crianças e jovens se movimentam nem sempre estão despertos para questões desta natureza.

4. O exemplo da sabedoria - *Sophia*

Nesta abordagem concreta, centramos a nossa proposta em alguns títulos de *Sophia* de Mello Breyner. A escolha de *Sophia* resulta, em particular, do nosso gosto pessoal, do carinho e do respeito imenso que a sua obra nos desperta, mas, igualmente, da nossa experiência em sala de aula com alunos mais jovens³.

³ As propostas que apresentamos destinam-se ao universo de alunos a partir do 5.º ano de escolaridade, tendo em conta que a nossa experiência profissional não contempla o 1.º ciclo. No entanto, vários textos de *Sophia* são trabalhados ao longo deste ciclo de ensino, quer pela presença nos manuais escolares, quer pelos projetos

Os textos de Sophia, cujo percurso pelo universo da Antiguidade Clássica é uma constante, são garantia de motivação e de sucesso em públicos de idades variadas, como aqueles que se encontram no panorama do Ensino Básico e Secundário. A obra abrangente e diversa desta autora é presença transversal nos três ciclos de ensino pré-universitário e o manancial do seu legado permite ao professor opções personalizadas e variadas, que se adaptam facilmente a públicos diferentes e com perspetivas diversas.

O mundo sonhado da literatura infantojuvenil que Sophia construiu, os seus contos e a sua poesia abrem caminhos à imaginação e à interpretação que se enriquece, a cada passo, pela descoberta de personagens encantadoras, carismáticas e marcantes, de metáforas luminosas, de descrições carregadas de cores, de formas, de sensações e de experiências, de versos inteiros em que a liberdade e a justiça andam de mãos dadas com a busca da pureza e da clareza.

E, falar de Sophia é, incondicionalmente, visitar a cultura clássica.

É do conhecimento geral a ligação que a autora mantinha com a Antiguidade Clássica, justificada, em parte, pela sua formação académica, mas certamente também pelo encanto que os autores greco-romanos e respetivos textos lhe terão despertado. No entanto, o fascínio que revela vai muito além desse contacto inicial. Ler Sophia sem visitar os clássicos seria perder a oportunidade de transpor o visível e o objetivo e de despertar a curiosidade dos mais novos através do contacto com um universo sem fim.

A sua obra, recorrendo às palavras de Ribeiro Ferreira⁴, é marcada pela “ocorrência assídua de mitos, figuras, autores e obras do mundo greco-romano ou constantes alusões e referências, fascínio pela Grécia: terra, mar, cultura, arte, deuses, com os seus defeitos e qualidades”.

de leitura desenvolvidos. Além disso, e dado tratar-se de um nome consagrado da literatura portuguesa, é comum que as crianças e os jovens tenham acesso facilitado às suas obras infantojuvenis desde muito cedo, ou mesmo a adaptações teatrais e musicais baseadas em alguns dos seus títulos, como é exemplo *A Menina do Mar* e *A Fada Oriana*.

⁴ *Rumor de Mar* (2013: 9).

Para Sophia, a Grécia antiga correspondia ao momento primordial de união entre os deuses e a natureza, que se perdeu, cabendo ao poeta essa missão de reunir o que está dividido – o corpo de Orfeu, nas suas próprias palavras, como nota ainda Ribeiro Ferreira na mesma obra.

Sophia traz a Grécia no nome e nos meandros da sua escrita. Em cada palavra, transporta-nos para o mundo clássico. Quer na poesia, quer na narrativa, os temas a que recorre, umas vezes de forma explícita, outras de modo subtil (a que, talvez, só alguns consigam chegar), estão plenos da intensidade desse universo greco-romano.

Dos vários *tópoi* clássicos que se destacam na obra de Sophia, consideramos que o Mar assume uma simbologia especial. Mais do que uma referência geográfica, o mar é, muitas vezes, o protagonista e o herói do canto, contribuindo para a glorificação de um espaço diverso, capaz de gerar relações duradouras e de trilhar o destino das personagens.

É o mar que servirá de mapa a esta curta viagem que terá três paragens, uma espécie de encruzilhada com um ponto de união. Três caminhos pela obra da Musa Sophia, cuja memória pretendemos preservar e propagar.

5. O Mar de Sophia – proposta de abordagem didática

5.1. Relação entre a obra de Sophia e os documentos curriculares

Não esquecendo o objetivo e os destinatários desta proposta de trabalho, foi nosso propósito cumprir algumas das recomendações constantes dos documentos programáticos da disciplina de Português (do Ensino Básico e do Ensino Secundário), já mencionadas, em consonância com as principais referências a Sophia que reunimos. Em termos programáticos, a presença da autora encontra-se somente até ao 9.º ano de escolaridade; contudo, as atividades de articulação curricular ou os projetos de leitura, a que já aludimos, permitem que a sua presença possa ser mais evidente.

É um lugar-comum dizer que a leitura desperta a curiosidade e alarga os horizontes, mas é, de facto, imenso o poder que um livro pode ter no desenvolvimento intelectual de uma criança ou de um adolescente. À escola cabe não substituir, mas, sobretudo, complementar todos os contributos possíveis para que as crianças e os jovens desenvolvam uma educação literária abrangente e diversificada. Defendemos o papel de uma escola que eleva e que não se limita ao mais fácil. E comprovamos a nossa opinião recorrendo às palavras da própria Sophia⁵, quando explica as suas opções para uma seleção de poemas, justificando que “a cultura é feita de exigência. Por isso afastei o infantilismo, o simplismo. Uma criança é uma criança, mas não é um pateta”.

Seguimos este sábio conselho e procurámos alguma ousadia nas abordagens sugeridas, acreditando no poder da palavra e da descoberta.

Retomando as referências a Sophia nos documentos oficiais, designadamente as Aprendizagens Essenciais, a listagem corresponde ao seguinte:

– 5.º ano de escolaridade: *A Fada Oriana/O Rapaz de Bronze* (mas também *A Menina do Mar* que, apesar de não estar contemplada nas obras sugeridas, surge muitas vezes em propostas de atividades complementares);

– 6.º ano: *Primeiro Livro de Poesia* (no entanto, no que diz respeito a esta obra, há a referir que é uma coletânea de poemas selecionados por Sophia e não da sua autoria);

– 7.º ano: *O Cavaleiro da Dinamarca*;

– 8.º ano: o conto “Saga”, parte integrante da coletânea *Histórias da Terra e do Mar*;

– 9.º ano: “As pessoas sensíveis”, “Meditação do Duque de Gândia sobre a morte de Isabel de Portugal”, “Porque”, “Camões e a tença” *in Obra Poética*.

Na medida em que esta nossa proposta prevê uma aplicação didática, fará também sentido salientarmos algumas das recomendações

⁵ *Primeiro Livro de Poesia* (1991: prefácio).

apresentadas nos mesmos documentos programáticos. A propósito da abordagem da educação literária, a referência das *Aprendizagens Essenciais*, praticamente transversal a todos os anos de escolaridade, realça que este domínio pretende

capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores⁶.

Na ligação entre os textos e as indicações da tutela, é nosso objetivo apresentar alguns contributos que permitam ao professor conduzir as crianças e os jovens a uma dimensão mais alargada de fruição estética. Deste modo, construímos a nossa proposta tendo por base uma reflexão transversal, cujo denominador comum, como já referimos, é a presença do Mar em obras de Sophia, tendo em conta as influências clássicas que se evidenciam e que poderão passar despercebidas numa leitura mais superficial. E citamos, em jeito de proposição, alguns versos⁷ da autora que espelham a relação que a mesma mantém com o Mar e com os elementos que a ele se unem:

De todos os cantos do mundo
Amo com um amor mais forte e mais profundo
Aquela praia extasiada e nua,
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua.

⁶ Esta citação, que é parte integrante da introdução às *Aprendizagens Essenciais*, é repetida de forma muito semelhante do 5.º ao 10.º ano.

⁷ “Mar”, *Poesia I*.

As letras e a poesia, particularmente, entram muito cedo na vida de Sophia, segundo palavras da própria, na altura em que uma das criadas da casa lhe ensina a “Nau Catrineta”⁸. Embalada pelos versos populares, que aprendeu de cor, ou seja, ‘com o coração’⁹ (segundo a etimologia da expressão), a proximidade constante com o mar desperta-lhe o gosto por esse elemento que há de estar presente nas variadas vertentes da sua escrita.

Para além do mar da praia da Granja, no norte de Portugal, onde passava os verões da sua infância e da infância dos filhos, é no mar da Grécia que Sophia encontrará a unidade e a perfeição. É esse mar do Mediterrâneo que lhe permitirá o convívio com as divindades e que lhe trará a harmonia através das palavras, pela busca incessante da justiça e da verdade.

5.2. Proposta didática – percurso através do Mar em Sophia

Começamos assim o primeiro caminho pelo mar da menina “que devia medir um palmo de altura”¹⁰, de cabelos verdes e olhos roxos, com “um vestido feito de algas encarnadas” e que se chamava, simplesmente, “Menina do Mar”. A menina que, no meio da pureza dos elementos da praia, rodeada de rochas, com o peixe, o caranguejo e o polvo, transporta o pequeno rapaz que a encontrara para o espaço idílico do fundo do mar onde “tudo é bonito”, onde “o tempo não morre”, e onde Poséidon escapara à fúria de Cronos e aqui nos surge como o Rei do Mar.

⁸ Sugerimos, neste ponto, e sobretudo para alunos do 5.º ano, que se aborde esta relação aquando da leitura deste texto, recorrendo, por exemplo, a imagens alusivas aos espaços referidos e explorando, entre outros aspetos, as sonoridades marcantes que o compõem.

⁹ Cf. *cor*, *cordis*, palavra latina que significa ‘coração’. Esta referência permite, para além da componente semântica, a abordagem etimológica de palavras como ‘coração’ e ‘cordial’.

¹⁰ As expressões que citamos são retiradas da edição de 2010.

A menina e o rapaz iniciam uma amizade baseada na simplicidade e na partilha, na busca da perfeição e da união, que a saudade não deixa separar. O mar é o elo que permite às duas personagens a vivência ficcional de um mundo criado pela imaginação.

Para além do mar, esta narrativa inclui outros elementos que nos transportam para o mundo clássico, como os búzios, os golfinhos ou as anêmonas, e que contribuem para recriar o universo temático predileto¹¹ de Sophia.

Deixamos a Menina do Mar, “feliz, tão feliz”, para logo seguirmos na viagem do Cavaleiro da Dinamarca que, qual Ulisses¹², percorre o mar, primeiro, para cumprir uma missão, e, depois, para cumprir a promessa de regressar a casa, à sua terra natal, à sua família. Este regresso só é possível depois de uma odisséia igualmente marcada por tempestades, aventuras e desafios, que lhe permitem aceder à galeria dos heróis da antiguidade.

Mais uma vez, o mar é o grande elemento que permite a busca da perfeição, pela verdade, pela união. É o mar que “leva” o Cavaleiro até Jerusalém, onde encontra a realização espiritual tão ansiada, mas é igualmente o mar que o conduz de regresso a casa, permitindo-lhe cumprir a promessa que fizera à família.

É, ainda, através do mar que o Cavaleiro conhece cidades que o encantam pela beleza, pela grandiosidade e pela mestria, como Veneza. É, depois, esta cidade costeira que abre portas a outras, como Florença, a cidade onde os anfitriões, cientes do dever da hospitalidade – tão valorizado na Grécia Antiga –, o levam a ouvir “as histórias lendárias do passado”, as discussões acerca dos “movimen-

¹¹ Sugerimos, a propósito desta referência, que o professor poderá desenvolver atividades de articulação curricular com a disciplina de Educação Visual ou a disciplina de Educação Musical, recriando o ambiente retratado, através de imagens ou sons. Para além das atividades de articulação curricular, o aluno pode, igualmente, ser conduzido à descrição de espaços relacionados com aquele que surge na obra de Sophia.

¹² Ainda que, na obra em destaque, não haja referência a Ulisses, o professor poderá abordar este herói clássico, realçando a importância do mar e da viagem na narrativa da sua vida, tomando-o como exemplo que corrobora a própria narrativa do percurso do Cavaleiro.

tos do Sol e da Lua” e dos “mistérios do céu e da terra”; ele aprende com os sábios da matemática, da astronomia e da filosofia; percebe o valor da intemporalidade através da poesia, da música e da arquitetura. Falam-lhe de Giotto e de Dante e, guiado pela mão do poeta Vergílio, o Cavaleiro atravessa os nove círculos do Inferno, imortalizados em *A Divina Comédia*¹³.

Apesar de se sentir deslumbrado com tudo o que via, o Cavaleiro nunca se afasta do seu verdadeiro caminho e, mais uma vez, tal como Ulisses, diz “lá longe, no meu país do Norte, os meus filhos, a minha mulher e os meus criados estão à minha espera”¹⁴. É o dever que fala mais alto e, novamente, é o mar que o conduzirá a casa.

Já quase entre os seus, os desafios continuam e culminam numa floresta em forma de labirinto (“um labirinto sem fim onde os caminhos andavam à roda e se cruzavam e desapareciam”), que nos lembra Cnossos e que Sophia também cantara na forma de poema¹⁵:

Ressurgiremos ainda sob os muros de Cnossos
E em Delphos centro do mundo
Ressurgiremos ainda na dura luz de Creta
Ressurgiremos ali onde as palavras
São o nome das coisas
E onde são claros e vivos os contornos
Na aguda luz de Creta
Ressurgiremos ali onde pedra estrela e tempo

¹³ Tomando como sugestão as referências elencadas ao longo deste parágrafo, o professor poderá explorar os espaços (Veneza ou Florença), as personagens (Dante e Beatriz, Giotto, Vergílio), as histórias mencionadas e os valores transmitidos (a hospitalidade, o amor, a fidelidade, a importância do conhecimento e da aprendizagem), numa perspetiva de cruzamento com o legado clássico, tão patente nesta parte da narrativa.

¹⁴ As expressões citadas são retiradas da edição de 2004.

¹⁵ A referência a este poema permite a alusão aos espaços de Cnossos, Delfos e Creta, abrindo caminhos diversos que podem ir desde a simbologia do labirinto e das figuras que lhe estão ligadas (Minotauro, Dédalo e Ícaro), à representatividade do oráculo de Delfos ou ao legado arqueológico que Creta encerra.

São o reino do homem
Ressurgiremos para olhar para a terra de frente
Na luz limpa de Creta
Pois convém tornar claro o coração do homem
E erguer a negra exactidão da cruz
Na luz branca de Creta

Quase a ultrapassar o limite da data que tinha estabelecido para o final da sua viagem, sem rastos de caminho e rodeado de perigos que ultrapassam a resistência humana, o Cavaleiro ressurge e reencontra-se guiado pela luz que lhe permitirá cumprir a promessa feita.

Mas o mar que une e representa a perfeição é também o mar que separa e que traça o destino na sua imensidão. E, desta forma, cruzamos o último caminho, acompanhando Hans, o herói da “Saga”, o conto inspirado no avô dinamarquês de Sophia.

O mar é agora o símbolo do perigo, da morte, do desconhecido, da aventura e do desafio constantes. É o local onde a morte é quase uma certeza e representa o gigante contra o qual é impossível lutar. Ou quase impossível.

Movido pelo desejo incontornável de cumprir o seu sonho, o jovem e corajoso Hans contraria a decisão paterna, vence o medo e parte à conquista do seu sonho: “Quero ser marinheiro”, “Quero ser capitão de um navio”¹⁶.

É a vez do *fatum*. Hans, o argonauta, ia em busca do seu “velo de ouro”¹⁷, aqui sob a forma de reconhecimento e de notoriedade. Mas os deuses não perdoam a ousadia e Hans, apesar de conquistar uma parte do seu desejo – ser capitão de um navio e conhecer o mundo –, não o concretiza em pleno. Hans nunca regressará a Vig e jamais será recebido pela família. Este será o tormento que carregará

¹⁶ As expressões citadas são retiradas da edição de 2006.

¹⁷ A propósito da referência ao *fatum* e ao “velo de ouro”, sugerimos, no primeiro caso, a exploração em termos etimológicos da palavra, mas também da representatividade clássica deste conceito; no segundo caso, sugerimos a leitura e exploração do conto “A história dos argonautas”, in *Contos Gregos*, de António Sérgio.

até à morte, tal como Sísifo, que carregou o rochedo que nunca conseguirá empurrar até ao cimo da montanha e que terá de suportar até ao fim dos seus dias: “A sua antiga fuga de Vig fora, de certa forma, inútil. Nem a traição lhe dera o seu destino”.

Mas o mar acompanhá-lo-á até mesmo para além da morte, quer pela escolha da quinta onde constrói a sua casa, quer pelo navio naufragado, metáfora de si próprio, que manda colocar na sua sepultura.

O mar, que atravessa uma parte significativa da obra de Sophia, representa, neste texto em concreto, o guia que orienta a ação da personagem central, como orientara a ação de Ulisses, de Eneias ou de Dido. É com os olhos postos no mar que as personagens determinam as suas escolhas e traçam os seus percursos.

Assim, percebemos a justificação de Hans, quando, já quase no fim da vida, a neta o questiona: “Avô, porque é que está sempre a olhar para o mar?”, e ele responde, sem hesitações, “Porque o mar é o caminho para a minha casa”.

Tal como cada uma das personagens que percorrem este breve roteiro, também Sophia mantém uma estreita ligação com todos os símbolos ligados ao Mar. É este o elemento onde melhor se movimenta e com o qual consegue aliar os temas cruciais da sua obra.

Ler Sophia permite-nos viajar com as suas vivências, com os seus interesses e, acima de tudo, permite-nos cruzar os saberes que conosco partilha numa constante perspetiva de enriquecimento, fruição e aprendizagem.

6. Conclusão

O percurso que traçámos ao longo destas linhas, complementado pelas notas que fomos acrescentando, estabelece um conjunto de possibilidades de abordagem da obra de Sophia em relação direta com as referências clássicas que nela são parte integrante. No entanto, salientamos que a ligação não se esgota nos exemplos elencados. A curiosidade dos alunos, aliada ao interesse pessoal do professor,

pode e deve constituir-se como ponto de partida para novos conceitos, inspiradores de leituras diversificadas.

Bibliografia citada

- Andresen, S. M. B. (1991), *Primeiro Livro de Poesia*. Porto: Editorial Caminho.
- Andresen, S. M. B. (2004), *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas.
- Andresen, S. M. B. (2006), “Saga”, in *Histórias da Terra e do Mar*. Porto: Figueirinhas.
- Andresen, S. M. B. (2010), *A Menina do Mar*. Porto: Figueirinhas.
- Cicu, L. (2003), “Il Lento naufragio della cultura clássica”, *Sandalion* 23-25: 163-180.
- Cravo, C., Marques, S. (2018), “A presença do mundo clássico no ensino básico em Portugal – A etimologia como recurso didático no âmbito da disciplina de ‘Introdução à cultura e línguas clássicas’”, in Justicia, L. J. e Puertas, A. J. Q. (eds.). *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 59-70.
- Cravo, C., Marques, S. (2017) (coords.), “O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas”, in *Humanitas Supplementum – estudos monográficos*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Ferreira, J. R. (2013), *Ensaio sobre Rumor de Mar – Temas da poesia de Sophia*. Coimbra: IUC/CECH.
- Husillos García, M. L. (2011), “Herramientas para le enseñanza de la cultura clásica”, *Thamyris* 2: 3-14.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação (2018), *Aprendizagens Essenciais. Português*. Lisboa.
- Pimentel, C. (1993), “Cultura Clásica – Factor de união ou de desunião?”, *Classica* 19: 5-10.

(Página deixada propositadamente em branco)

**METAFORIZAÇÕES DOS MITOS CRETENSES
NA POESIA DE ANA LUÍSA AMARAL:
DESAFIOS DIDÁTICOS**

**METAPHORISATIONS OF CRETAN MYTHS
IN ANA LUÍSA AMARAL'S POETRY:
DIDACTIC CHALLENGES**

Adriana F. Nogueira

Universidade do Algarve – FCHS
CECH, CIAC

ORCID: 0000-0002-5709-6870

anogueir@ualg.pt – anogueir@gmail.com

Resumo: Partindo de uma base mitológica, este artigo organiza-se em duas partes, precedidas de uma introdução, na qual se remete para vários aspetos da tradição e receção do mito de Ariadne: na primeira parte, pretende-se perceber o papel da metaforização dos mitos do ciclo de Creta na poesia de Ana Luísa Amaral; na segunda, partir dos desafios que estes mitos nos colocam e descobrir as suas potencialidades para o ensino da poesia contemporânea, nomeadamente no Ensino Secundário, mas a ele não limitado.

Palavras-chave: Ciclo cretense, mito de Ariadne, Português do 12º ano, Ana Luísa Amaral.

Abstract: Drawing from a mythological foundation, this article is structured into two parts, prefaced by an introduction addressing

various aspects of the tradition and reception of the myth of Ariadne. The first part aims to explore the role of metaphorisation of the Cretan cycle myths within the poetry of Ana Luísa Amaral. In the second part, the focus is on examining the challenges these myths present and uncovering their potential for teaching contemporary poetry, primarily in high school, though applicable beyond.

Keywords: Cretan cycle, myth of Ariadne, 12th grade Portuguese, Ana Luísa Amaral.

Introdução

Os autores portugueses, nomeadamente os poetas, são pródigos no recurso a temas clássicos, como o vêm demonstrando as publicações sobre a receção da antiguidade na literatura portuguesa, desde os estudos de Maria Helena da Rocha Pereira, aos trabalhos de tantos investigadores, reunidos em volumes dedicados a esta temática¹.

São várias as personagens do ciclo cretense² – que se desenvolve em torno do rei Minos (um dos filhos de Europa e Zeus) –, que se tornaram popularmente conhecidas: o filho monstruoso que Pasífae, sua mulher, teve de um touro, conhecido como Minotauro; as suas filhas Ariadne e Fedra, ambas envolvidas com Teseu, em momentos diferentes do mito³; o herói ateniense que, no termo da aventura, abandona Ariadne na ilha de Naxos; Dédalo, o arquiteto do Labirinto, e o seu filho Ícaro, que não deu atenção às advertências do pai e voou, com asas feitas de penas e cera, demasiado perto do sol, tendo caído no mar.

* Agradeço aos/às revisores/as deste artigo, que contribuíram para o seu aprimoramento.

¹ Cf. Bibliografia final, secção “Alguns volumes abrangentes sobre a receção da antiguidade, nos últimos cinco anos”.

² Cf. e.g. Grimal 2020: 439, nota a “Teseu”, col. 2.

³ Ariadne ajudou Teseu, quando este entrou no Labirinto para matar o Minotauro, dando-lhe um novelo de fio para ele ser capaz de voltar ao ponto de partida; Fedra, mais tarde, vem a casar com ele.

Muitos destes episódios do mito tornaram-se temas de obras de artes plásticas, de literatura, de teatro, de cinema, de música. Alguns, inclusive, entraram nas diversas línguas como nomes comuns e adjetivos, ou como expressões idiomáticas ou metaforizadas:

1. o nome comum “dédalo”, equivalente a “labirinto”, “confusão”⁴; já em latim existia o adjetivo *daedalus*⁵ querendo dizer “engenhoso, industrioso, feito artisticamente”;

2. o nome comum “ícaro”, empregado para descrever um “indivíduo ambicioso que é vítima da sua própria ambição”⁶;

3. a expressão “Fio de Ariadne”, usada com o significado de que se tem uma orientação, uma ajuda, para a resolução de uma situação complexa; aplicada à lógica, é a metodologia que permite explorar as possibilidades de uma solução até um ponto sem saída e, depois, retornar ao nó anterior, para escolher outra via de solução e, assim, sucessivamente;

4. o nome “minotauro”, encontrado frequentemente em metáforas. Dou o exemplo de Hayden White, quando, referindo-se a Jacques Derrida, escreve: “Ele é o minotauro aprisionado no labirinto hipostatizado da linguagem do estruturalismo”⁷.

1. Mitos de Creta

1.1. Ariadne e Fedra – ação e pensamento

Apesar de encontrarmos, na poesia de Ana Luísa Amaral, outras referências ao mundo antigo para além das mitológicas⁸, é a estas

⁴ E.g. “Lá no alto, a torre de uma igreja, um dédalo de ruas onde predomina o branco” (descrição da cidade de Lagoa, no *Folbeto Concelbio de Lagoa*, p. 2).

⁵ Cf. Lucr. 4, 549: *mobilis articulat neruorum daedala lingua*.

⁶ In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/%C3%8Dcaro>

⁷ White 1994: 304.

⁸ Como e.g. Otávio (*Octavius*, como é referido no poema), Agripina ou Safo. Entre as mitológicas, encontramos, e.g., Atlas, Cassandra, Hércules, Jasão, Medusa, as Musas, Orfeu, Pandora, as Parcas, Penélope ou Ulisses.

que me vou cingir, mais especificamente, às personagens do ciclo de Creta, e, dentro destas, darei relevo a Ariadne.

Ariadne e a sua irmã Fedra têm percursos distintos, que se poderiam dizer de ação e pensamento, respetivamente.

Fedra é uma personagem trágica, em resultado do papel que lhe foi atribuído, quer em textos antigos (como na peça *Hipólito*, de Eurípides⁹, e na de Séneca, *Fedra*), quer na sua receção ao longo do tempo¹⁰. Na peça de Eurípides, “Fedra é uma mulher fiel à família, uma rainha virtuosa” que, por “vingança de Afrodite”¹¹, se apaixona pelo enteado e se suicida, não sem antes deixar uma declaração escrita¹² de um ato que Hipólito não praticou, o que leva a uma série de acontecimentos que resultam na morte deste. Na peça de Séneca, Fedra “está longe de ser o objecto passivo da vingança de uma deusa”, revelando “uma personalidade ativa: toma a iniciativa da declaração amorosa”¹³. Em Ovídio, numa fala de Hipólito, este diz-se vítima da *perfidia da infame madrasta*¹⁴. É este o perfil que Racine, no séc. XVII, adota: aí, Fedra é “infidel e sobre ela recai a culpa da calúnia”¹⁵.

⁹ Sempre que referir esta peça, trata-se da que chegou até nós (também conhecida como *Hipólito Coroado*), pois Eurípides escreveu uma outra peça homónima, hoje perdida, considerada, por alguns, como a mais antiga, por outros, como a mais recente (cf. Hutchinson, 2004). Pela análise dos fragmentos sobreviventes, a peça (chamada, por vezes, *Hipólito Velado*) mostraria uma Fedra apaixonada, que confessaria, perante Teseu, o seu amor por Hipólito (Hutchinson 2004:19). Sean Gurd (2012: vi-vii) considera que a apresentação de uma Fedra em controlo dos seus sentimentos não terá agradado ao júri, que, por isso, não concedeu a Eurípides o primeiro lugar (o mesmo terá acontecido com a *Medeia*, em 431 a.C.), o que terá levado o poeta a escrever a versão que hoje podemos ler na íntegra, com uma Fedra que não assume o desejo e se horroriza com o que sente.

¹⁰ Do muito que se tem sido escrito sobre o tema de Fedra, destaco, a título de exemplo, Pimentel 2017a; Pociña e López 2016 (inclui um levantamento exaustivo do mito); Jesus, Castro Filho e Ferreira, 2012; Pociña e López (2008). Nos volumes coletivos referidos na Bibliografia, podem ser encontrados vários artigos sobre este mito.

¹¹ Sousa 2003: 17.

¹² Depois de ler as palavras de Fedra, Teseu informa a cidade: “Hipólito atreveu-se a tocar à força na companheira da minha cama” (vv. 855-6).

¹³ Idem: 18. Nesta versão, Fedra aproxima-se da personalidade que Eurípides lhe teria atribuído na peça *Hipólito Velado*.

¹⁴ Ov. *Met.* 15.499-500. Neste passo, Hipólito conta a sua desgraça: vv. 497-546.

¹⁵ Sousa 2003: 20.

Seja vítima ou parte ativa, o drama de Fedra, onde se inclui o seu suicídio, torna-a numa personagem complexa.

Pelo contrário, a história de Ariadne, apesar das circunstâncias, pode ser considerada um caso de sucesso, tendo em conta o “final feliz” com que termina: apaixonou-se por Teseu, por quem trai a família e a pátria (o fio que lhe fornece para sair do labirinto permite que o assassino do Minotauro, seu meio-irmão, fuja) e é por ele traída, visto que a deixa numa ilha, no seu regresso a Atenas. Ovídio, nas *Heroides* 10, entre as cartas ficcionais que constituem o volume, apresenta-nos uma epístola de Ariadne ao herói, em que ela se lamenta desse abandono, mostra o seu desespero, e suplica-lhe que volte atrás, para a ir buscar. Ovídio datou a carta em momento anterior ao desfecho mais conhecido do mito de Ariadne, em que o deus Dioniso, impressionado pela sua beleza, se apaixonou e a fez sua mulher, no Olimpo, oferecendo-lhe uma coroa, que se transformou na constelação Coroa Boreal¹⁶.

O mitema em que Ariadne se insere pode ser apresentado de uma forma linear: uma mulher é abandonada por um homem e é resgatada por outro, alcançando, com este, a felicidade. Neste caso, o casamento com o deus Dioniso aparece como a solução para o abandono do anterior amante. Se fosse uma peça de teatro, poder-se-ia usar, literalmente, a técnica do *deus ex machina*, o que, segundo Aristóteles, seria uma diminuição do valor do autor. Para o Estagirita, “o desenlace dos enredos deve resultar do próprio enredo e não de uma intervenção *ex machina* (...)”¹⁷.

A aparente simplicidade deste mito¹⁸ contrasta com a sofisticação da história de Fedra. Em contrapartida, é um mito muito enriquecido pela variedade de elementos alusivos às ações, que são usados para identificar Ariadne na iconografia: quando recostada ou deitada, evoca o adormecimento e o abandono de que sabemos que será alvo;

¹⁶ Ov. *Met.* 8.169-182.

¹⁷ Arist. *Po.* 1454b.

¹⁸ É necessário ter em conta o enorme volume de textos que se perdeu.

quando acompanhada por um leopardo (*Panthera pardus*), percebemos, neste animal, a presença do deus Dioniso, visto ser o felídeo que mais frequentemente o seguia e com cujas peles aparece vestido. Além disso, a história de Ariadne está rodeada de personagens, objetos e espaços característicos, que têm inspirado artistas visuais, da antiguidade até hoje: o fio que entrega a Teseu; o labirinto (onde são encerrados, primeiro, o Minotauro, depois, Dédalo e Ícaro); o sono que a adormece; a ilha de Naxos¹⁹; o barco de Teseu a afastar-se; o deus Dioniso e o seu séquito de sátiros e ménades; os animais que caracterizam esta divindade; a coroa de estrelas; o cortejo de casamento. Estes tópicos suscitam uma diversidade de efeitos dos quais a receção dá conta. Uma breve busca por registos de teses e outras publicações, no RCCAP²⁰, mostra como o tema mais representado é o da metáfora do fio, que nos guia no meio da complexidade e faz com que não percamos a orientação. Muitos destes trabalhos não se focam na história de Ariadne, mas tiram dela várias leituras e reflexões sobre diversas questões, como o poder e a censura²¹, a psicanálise e a literatura²², o feminismo e a oposição ao patriarcado²³, ou simplesmente usam o nome de Ariadne para designar um projeto de redes sem fios²⁴; outros há (escritores, cineastas, artistas plásticos) que encontram no mito potencialidades para discutir, por exemplo, questões políticas, culturais ou de género.

¹⁹ Ou ilha de Dia.

²⁰ RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, um agregador de repositórios, que dá acesso também ao agregador brasileiro OASISbr.

²¹ E.g. “A tessitura dos fios de Ariadne: arquivo e censura cinematográfica no Brasil”, artigo sobre “a censura cinematográfica exercida no Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985)” (<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20187>);

²² E.g. *O fio de Ariadne: uma leitura do inconsciente cultural brasileiro registrado pela literatura* (<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11158>).

²³ E.g. “Digitising Ariadne’s Thread: Feminism, Exscryption, and the Unfolding of Memory in Digital Spaces” (https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_6-2_4/4802)

²⁴ E.g.: *Ariadne-BFT: uma proposta de extensão do protocolo Ariadne baseada na descoberta e seleção de rotas do protocolo BFTR* (<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90028>).

O poema escolhido para análise é uma dessas materializações questionadoras do mito e dos seus pressupostos.

1.2. Ariadnes de Ana Luísa Amaral

Ana Luísa Amaral foi poeta²⁵, professora universitária e ensaísta. Num artigo de reflexão sobre as vozes femininas e masculinas na poesia, sobre a verdade e o fingimento do texto, afirmou:

Se, quando se trata do autor como entidade abstracta, se distingue entre autor empírico e autor textual, porque hão-de a autora empírica e a autora textual ser lidas como coincidentes? E todavia, isto tem sido um traço relevado por alguns críticos: localizar alguns dos meus poemas num universo “feminino”, esquecendo que o “feminino” é também uma construção, que a cozinha não tem necessariamente que ver com mulheres, que a expressão do abandono não é apanágio da mulher, que a filha para quem eu escrevo tantos poemas é, nos meus poemas, uma filha, mas que isso talvez aconteça por acaso, que o tricot como metáfora para a poesia podia bem ser usada por um homem²⁶.

Este excerto, quase programático, permite-nos ler e entender o uso que a poeta faz das “suas” Ariadnes, que nos relembram que as categorias e os papéis de género são construções, não as limitando a qualquer função tradicional a que o mito as poderia submeter.

Em “Cordões da presença”, de *Às vezes o paraíso*²⁷, de 1998, Ariadne desconstrói o universo mítico onde tem origem e toma conta do seu

²⁵ Uso esta forma por ser a escolhida pela própria autora.

²⁶ Amaral 2010: 187-188.

²⁷ Amaral 2022: 393-394.

A numeração das páginas e as citações das obras de Ana Luísa Amaral remetem para o volume da obra completa *O Olhar Diagonal das Coisas*, de 2022, publicado ainda em vida da autora. No texto, sempre que necessário, será indicado o título do livro original e o ano.

destino. Outras personagens são referidas no poema, mas é com Ariadne que ele termina, com as últimas estrofes a explicar o título: os “cordões” são o resultado da transformação de um “fio” em algo mais forte (“Relança agora o fio,/feito cordão”), que permite que Ariadne tenha capacidade para controlar o seu futuro, ao poder decidir o que fazer: se entregar o fio, como narra o mito, ou puxá-lo para si, apreciar o que a rodeia (“Ítaca no Verão é mais brilhante”) e determinar o que fazer com o novelo, que mantém na sua posse (“o novelo,/ inteiro:/ ainda deste lado”). O “ainda” não encerra o ciclo, mas o sorriso de Ariadne pode ser interpretado como uma pequena vitória, por ter preservado o poder, de que o fio é símbolo. Ao escolher não o entregar, é esse poder que, deste modo, não se lhe escapa, recusando o desfecho da história que lhe estava adscrita:

“(…)
Relança agora o fio,
feito cordão,
e em tom de dobadura
puxa-o para aqui.
Que a Ítaca no Verão é mais brilhante,
Ariadne sorri
e, olha, o novelo, inteiro:
ainda deste lado”.

Como o próprio nome do volume sugere, em *Imagens*, de 2000²⁸, mesmo quando não é nomeada, é sobre Ariadne que recaem as alusões, mescladas num quadro narrativo-poético fragmentário que evoca o mundo grego, em interseções imagéticas. Neste volume, os poemas interligam-se, tendo Ariadne, Teseu, o labirinto, o fio, como conectores que fazem deles uma unidade. Como afirma a autora, são textos que “se enquadram num clima que evoca a mitologia grega”, que estão

²⁸ Amaral 2022: 423-450.

“estruturados como sequências de poemas, narrativas ficcionais que (só para mim) se escoram em histórias de vida”. São também, nas suas palavras, dos poemas “mais crípticos”²⁹, pelo que deixarei a sua análise para outra oportunidade.

Uns anos antes da edição daqueles poemas, em 1995, Ana Luísa Amaral publica, no livro *E muitos os caminhos*, o poema “Em Creta, com o dinossauro”³⁰, sobre o qual irão incidir os desafios didáticos.

2. Desafios didáticos em Creta

“Não gosto de poesia”. “Não leio poesia”. “Não compreendo poesia”.

Estas são algumas das afirmações que mais oiço nas aulas de primeiro ano da Faculdade. Curiosamente, alguns estudantes escrevem poesia. O mesmo acontece noutros países³¹ e acredito que, no 12.º ano do Ensino Secundário, não seja muito diferente.

Este poema de Ana Luísa Amaral convoca referências culturais, sobretudo mitológicas, do ciclo de Creta: aí estão o rei (Minos, mas não nomeado), Teseu, o labirinto, o fio e, principalmente, Ariadne. Sem este conhecimento, não quer dizer que não se entenda (porque o entendimento também se faz da vivência de quem lê e das metáforas que possa apreender), mas o texto torna-se, necessariamente, mais opaco, ficando o leitor “numa espécie de vestíbulo da compreensão”³² e, conseqüentemente, mais inclinado a rejeitar o poema.

Num trabalho sobre a autora, três alunos do 12.º ano afirmam terem-na apreciado bastante e declaram-se surpreendidos por não a terem conhecido antes: “Talvez isto se deva à explicação incompleta do conteúdo dos seus poemas, e a [sic] sua sintaxe invulgar, que nos

²⁹ Amaral 2008: 21.

³⁰ Amaral 2022: 323-326.

³¹ Esta foi a razão que levou Thomas C. Foster, professor na universidade de Michigan, a publicar *How to read Poetry like a Professor*. Sobre as respostas dos alunos, cf. “Introduction”.

³² Pimentel 2017: 36.

deixa algo confusos sobre o significado ou a mensagem que pretende transmitir com as suas obras”³³.

Estes são alguns dos desafios que se colocam aos professores de Português.

2.1. O lugar da poesia nas Aprendizagens Essenciais

Esta proposta toma como ponto de partida o referido poema “Em Creta com o dinossauro”, dado que a autora está presente nas listas de poetas passíveis de serem estudados no 12.º ano, na disciplina de Português. O estudo de poesia portuguesa contemporânea está previsto nesse nível de ensino, devendo ser escolhidos “três autores e dois poemas de cada um desses autores”³⁴.

As Aprendizagens Essenciais, que passaram a nortear o ensino, desde o ano letivo de 2017-2018, e foram homologadas para 2018-2019, mantiveram a lista de doze autores escolhidos como representativos da poesia portuguesa e que já constavam nos programas anteriores, nomeadamente no *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*, datado de 2014³⁵.

2.2. O contexto

O Despacho n.º 5908/2017, de 30 de junho de 2017, do Secretário de Estado da Educação, no seu artigo 2.º, definiu, entre outros, os seguintes conceitos: a) “**Currículo dos ensinos básico e secundário**”³⁶, como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes

³³ Baião, Paias e Santos: 7.

³⁴ Aprendizagens Essenciais, Anexo 1, p. 12. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf. Consultado a 16/09/2023.

³⁵ Esse programa teve, como autores, Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva, Maria Regina Rocha.

³⁶ Todos os negritos são meus, exceto os assinalados em contrário.

(...), com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no ‘Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória’; b) “**Aprendizagens essenciais**”, como “os **conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado** (...), bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar”; e c) “**Documentos curriculares**”, como “o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos”.

Assim, o trabalho que é feito nas escolas organiza-se, desde então, em torno das Aprendizagens Essenciais, que “são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o **denominador curricular comum**³⁷, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender”³⁸, tendo em consideração *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*³⁹ e o *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*⁴⁰. Este último reforça que as aprendizagens essenciais são o “referencial curricular”, que se desenvolve em torno da tríade conhecimentos, capacidades e atitudes, devendo explicitar “(a) o que os alunos devem saber”, “(b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento” e (c) o “saber fazer a ele associado” (pp. 7-8).

Relativamente às Aprendizagens Essenciais referentes ao currículo da unidade curricular de Português, no Ensino Secundário⁴¹, escolhi centrar-me no domínio da educação literária, sobre o qual se explicita o que se pretende:

³⁷ Negrito no original.

³⁸ <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>. Consultado a 16/09/2023.

³⁹ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Consultado a 16/09/2023.

⁴⁰ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf. Consultado a 16/09/2023.

⁴¹ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf. Consultado a 16/09/2023.

capacitar os alunos para a **leitura, a compreensão e a fruição de textos literários** portugueses e estrangeiros, de diferentes gêneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de **apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários** e o modo como manifestam **experiências e valores** (p. 3).

Parti, pois, da operacionalização das Aprendizagens Essenciais neste âmbito da “Educação Literária”, em que se explanam quais as competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que “o aluno deve ficar capaz de” (*AE 12.º ano_Português*, pp. 7-8) e, de entre estas, selecionei: “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” e “Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia”. Estas competências não são estanques, pelo que é sempre possível adicionar outras (que aqui não vão ser trabalhadas), como “Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético (...)”, cuja terminologia é usada na análise proposta (como estrofe, verso ou sujeito poético).

2.3. “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” – A escolha da autora e do poema

EM CRETA, COM O DINOSSAURO

Nunca lá estive,
mas gostava.

Também de me sentar a mesa de café
descontraída (mesa e eu)
e ter à minha frente
o dinossauro.

Pata traçada sobre a rocha,
aquela onde Teseu
não descobrira entrada de caverna.
Conversaríamos os dois, eu
na cadeira, ele
altamente herbívoro e escamoso,
olho macio e muito social.

Depois, o fio!

Que Ariadne traria, pouco solene
e debaixo do braço.
Um fio de seda ou prumo ou aço.
E o dinossauro,
de pouco habituado (ainda assim)
a um tempo tão nosso,
perguntaria para que era aquilo.

“Para guiar Teseu”, era
a resposta de Ariadne. E depois,
 piscando o olho, ainda mais macio
que o do monstro escamado,
“Ou para o confundir”

Convirá referir neste momento
que Teseu: entretido no palácio
a estudar labirintos com o rei,
ignorante de tudo.

Na rocha, cheia de algas macias
de veludo,
abriria o dinossauro em gesto largo
as patas dianteiras, aprovando
a ideia.

Estávamos bem, os três,
beberricando calmos o café
servido por meteco – bem cheiroso.
Enquanto no palácio, o labirinto inchava
e Teseu, ansioso por agradar ao Rei,
queimava, de frenético, nobres pestanas
gregas.

No ar minóico, rescendia
o perfume a laranjas,
e, entre vários cafés e golos de retsina,
o dinossauro mastigava calmo
quatro quilos (à vez) de
ameixas secas e doces
tangerinas,

narrando a nobre paz
que se seguira ao caos:
não sabia se estrelas em cósmica viagem
de chuva de brilhantes,
se glaciár medonho
reconcertando o ritmo da Terra,
se só o seu tamanho – imenso

e desumano –
a dar lugar ao mito.

Em labirinto
de muitos milhões de anos,
tinha chegado ali. Sem saber como.
“E como o fio que eu trago
aqui, para Teseu”, Ariadne
diria, “O de aço, seda, ou prumo,
que conduz ou confunde, conforme
ocasião.”

– A traição!

Derivaria Ariadne, então,
falando de Teseu: da traição que,
julgava ela,
o levaria a abandoná-la em Naxos
e do compasso incerto do que fora
anterior à traição.

Poseidon pelas águas reluzia,
o destino de Minos e de Cnossos
ainda por marcar;
só o monstro sabia como deuses e homens:
comuns a odiar.

Sabia, mas calava. Que silêncio:
a virtude maior
de sáurio que se preza.
E a conversa seria tão calma, tão amena,
que esquecia Ariadne derivações
de mito,
juntando-se à resina.

”Um brinde”, proporia o dinossauro,
em gesto social.

”Um brinde”, repetiríamos nós (princesa
e eu).

E o fio de renda fina voaria
qual pássaro pré-histórico,
até ao mar Egeu.

Pata a tapar a boca de franjas –
inocentes,
palitaria então o Dinossauro os dentes...

(E do palácio já saiu Teseu.

Mapa e espada na mão.

Mas sem o fio.)

Ao escolher esta autora e este poema, tive duas intenções imediatas: chamar a atenção para a escassez de mulheres na lista de poetas significativos da contemporaneidade (apenas dois em doze) e realçar a importância da intertextualidade.

Relativamente a Ana Luísa Amaral, a sua “obra adquiriu já uma consistência incontestável como uma das mais representativas da escrita poética contemporânea”⁴².

Quanto ao poema, ele potencializa a ligação a um outro poeta constante da lista proposta, Jorge de Sena, autor da composição que lhe serve de hipertexto nesta “glosa paródica”⁴³, intitulado “Em Creta, com o Minotauro”⁴⁴, que docentes e alunos poderão explorar, numa aula diferente, trazendo-o à colação.

No poema “Em Creta, com o dinossauro”, Ana Luísa Amaral alarga o número de personagens (em Sena são duas), introduzindo Ariadne e um ausente Teseu, que aparece num extratexto intercalado e, graficamente, distinto. No poema de Sena, a presença daquela resume-se a uma referência biográfica relativa ao Minotauro, no verso 7 da segunda estrofe: “Irmão também de Ariadne, embrulharam-no num novelo de que se lixou”.

Poderíamos ainda justificar a inserção de Ariadne, por Ana Luísa Amaral, num quadro de atribuição de um “protagonismo discursivo às figuras femininas registadas pela tradição cultural como objectos silenciosos da paixão poética masculina”, numa “invenção autноми-

⁴² Júdice 2009: 287.

⁴³ Como lhe chama Martinho 2014: 484, que sugere que a poeta também parodia o poema “O Minotauro”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, incluído em *Dual*. Sobre o conceito de paródia, cf. Martins 2013 e a pertinente bibliografia aí referida.

⁴⁴ Sena 2013: 516-518.

zante”⁴⁵. Fernando Martinho, especificamente sobre este poema em comparação com o de Jorge de Sena, declara:

de um texto centrado no eu poético passa-se para outro em que ganham maior relevo as personagens do “mito”, e particularmente Ariadne, a reflectir, a par da manifesta mudança de ponto de vista na condução da história, uma passagem de valores masculinos para valores femininos, se não mesmo feministas⁴⁶.

Relembrando a citação de Ana Luísa Amaral atrás referida⁴⁷, “o ‘feminino’ é também uma construção”, esta seria uma boa ocasião para, em aula, se questionarem papéis de género, de sexualidade, e para conversar, por exemplo, sobre a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND)⁴⁸, dando a conhecer os planos preventivos de ação: “a) Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens; b) Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica; c) Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais”⁴⁹. Estes assuntos são, certamente, do interesse de toda a sociedade, e, em concreto, da poeta, que, numa entrevista do jornal Expresso, a 29 de maio de 2019, respondendo à pergunta “Parece-lhe <que a questão do feminismo> continua a fazer sentido, hoje?”, afirma:

Claro. Então com estes números que temos tido da violência doméstica, já viu? Quantas mulheres morreram desde o início do ano? Morreram! Mortas por violência doméstica. Acho que está tudo ligado. Enquanto o sistema não mudar, este sistema patriarcal...

⁴⁵ Klobucka 2009: 307.

⁴⁶ Martinho 2000.

⁴⁷ Cf. *supra*, p. 7.

⁴⁸ <https://www.cig.gov.pt/estrategia-nacional-para-a-igualdade-e-a-nao-discriminacao-2018-2030-portugal-igual/>

⁴⁹ Alíneas a), b) e c), do n.º 1 da *Resolução do Conselho de Ministros* n.º 92/2023, de 14 de agosto.

Não sou contra os homens, de forma alguma. O feminismo não é contra os homens, e é importante que isto seja dito desta maneira. Para mim o feminismo é uma questão de direitos humanos, só. Resume-se a isto: direitos humanos⁵⁰.

Dois anos depois destas afirmações, os dados oficiais do Ministério Público⁵¹ (dados declarados, que serão menos do que os reais), sobre “Fenómenos criminais com maior número de inquéritos instaurados em 2022”, indicam que a “violência doméstica” ocupa o segundo lugar (apenas atrás da “Cibercriminalidade”), e que houve um tremendo aumento da “violência contra menores (151%)” e uma diminuição de 6,6% da “violência em comunidade escolar”. Estes dados, resultantes do número de processos judiciais, deixam de fora todos aqueles em que não houve queixa formal na justiça. É para essa realidade que se deve olhar, em conjunto com os alunos, em contexto de sala de aula.

A personagem Ariadne é especialmente adequada para ser trabalhada em aula, por conseguir ir ao encontro dos jovens e por proporcionar um ‘olhar com’. Através dela, podemos discutir temáticas que são próximas dos estudantes, e também envolvê-los nas propostas de análise e compreensão sugeridas pelo texto (se bem que lidas pela sua perspectiva), como, por exemplo, a problemática da violência no namoro⁵², partindo do abandono de Ariadne – no mito, mas não no poema.

Como já referido anteriormente, mantendo Ariadne a posse do fio – ou do novelo – mantém o seu maior poder, o de decidir a sua história.

⁵⁰ Entrevista a Raquel Marinho, republicada a 6 de agosto de 2022, no dia seguinte à sua morte.

⁵¹ *Relatório* 193-194.

⁵² O *Estudo Nacional sobre Violência no Namoro 2024* revela que houve um aumento (em 2023 eram 67,5%) de jovens a não considerar como violência no namoro (68,1% [n=4188] do total de jovens participantes no Estudo), pelo menos, 1 dos seguintes comportamentos: controlo, violência psicológica, perseguição, violência sexual, violência através das redes sociais e violência física. O estudo realça que “uma mesma pessoa pode legitimar vários comportamentos de violência” e explica que participaram “jovens do 7º ano ao 12º ano de escolaridade do ensino regular ou profissional, de escolas selecionadas aleatoriamente de todos os distritos de Portugal Continental e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores”.

Quando, no poema, se descreve a sua chegada ao grupo constituído pelo eu poético e o dinossauro, “(...) Ariadne traria, pouco solene/ e debaixo do braço./ Um fio de seda ou prumo ou aço”. Vemos, assim, contrariados os enredos herdados e abrirem-se possibilidades de interpretação que podem ser discutidas em aula. A descontração de Ariadne em relação ao fio (transporta-o “pouco solene”) e a tipologia deste podem ser vistas de variadas perspectivas, proporcionado uma produtiva discussão sobre valores culturais. Por exemplo, o facto de o fio ser de seda pode ser encarado como metáfora da delicadeza feminina que se esperaria da Ariadne do mito, que se entrega completamente ao amor; sendo de prumo, segura uma peça pesada e é parte de um objeto milenar, usado na construção, para verificar a verticalidade. E essa verticalidade pode significar os valores éticos que adotamos e decidimos seguir na nossa vida, sejam eles herdados ou não; por fim, o fio de aço: de aparência frágil, é, simultaneamente, flexível e resistente, duas qualidades muito necessárias no ser humano: flexibilidade, para estar aberto aos outros, para aceitar a diferença; resistência – ou, até, resiliência, que o aço também tem – para recuperar dos embates da vida.

2.4. “Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia”. – E não só.

O poema desenvolve-se em torno de uma situação hipotética, desejada pelo sujeito poético (ligando o título à primeira estrofe), expressa pelo uso do condicional⁵³. Porém, os tempos verbais vão-se modificando e o condicional vai aparecendo mais espaçado, passando o imperfeito do indicativo a pontificar no texto.

⁵³ “Conversaríamos”, “traria”, “perguntaria”, “abriria”, “derivaria”, “seria”, “proporia”, “repetiríamos”, “voaria”, “palitaria”.

O grupo que se constitui ali, à mesa de café, é muito heterogêneo, mas muito cúmplice, como se percebe pelo à-vontade: até a mesa de café (personificada, naquele verso), está descontraída. O sujeito poético faz questão de esclarecer que não se trata de uma hipálage, para não entendermos que quem estaria relaxado era ele e não a mesa, mas que ambos assim se sentiriam: “a mesa de café/ descontraída (mesa e eu)”. A pontuação, a quebra do verso e a acentuação ajudam a confundir a nossa interpretação: não deveria ser “à mesa”? Será um lapso a ausência da preposição “a”, contraída com o determinante “a”?

O desafio é acolhermos o que o texto nos oferece: se aceitarmos os segmentos separadamente, imaginando uma pontuação⁵⁴, surge uma enumeração: 1) “[gostava] Também de me sentar”, 2) “[estando] a mesa de café descontraída (mesa e eu)”, 3) “ e [gostava também de] ter à minha frente o dinossauro”.

Também Ariadne chega descontraída (“pouco solene”, com um fio “debaixo do braço”), cúmplice (“piscando o olho”), num ambiente afável, perceptível pelas descrições da descontração das pessoas e dos objetos; pelos olhos do dinossauro e de Ariadne, que, por uma sinestesia, são apresentados como macios; pela adjetivação das algas, que também são “macias/ de veludo”; pela conversa “tão calma, tão amena”; pelo café que se bebe tranquilamente, como a escolha de palavras deixa entrever: o uso do verbo frequentativo “bebericar”, num gerúndio que transmite arrastamento, acompanhado do adjetivo “calmo”, evita ambiguidades.

Mas as ambiguidades não são sempre evitadas. Após um “bem cheiroso”, ficamos na dúvida se é o café, se é o meteco que o serve.

A presença de um meteco, homem livre⁵⁵, pode ser um bom pretexto para se falar dos migrantes do Mediterrâneo, uma realidade

⁵⁴ Não pretendo defender que há regras para se ler um poema, pode-se tirar partido das apresentadas por Foster, nomeadamente esta, que aqui tão bem encaixa: “Obey all punctuation, including its absence”. Foster 2018: 12.

⁵⁵ Os metecos eram “estrangeiros a quem era concedido o direito de residência”. Ferreira 1990: 70-72.

que está presente nos nossos dias e à qual os alunos (e a poeta⁵⁶) não são alheios. Também esta temática se pode relacionar com o poema de Jorge de Sena, no qual se encontram questões como “Pátrias, exílios, emigrações”⁵⁷.

Outra personagem que surge à margem, inclusive à margem graficamente marcada (quer pela tabulação quer pelo uso do itálico) é Teseu, que aparece como alguém desprovido de grande inteligência e, até, um pouco grotesco, contrastando com o dinossauro, que é descrito, fisicamente, como um “monstro escamado”, “altamente herbívoro e escamoso”, de “tamanho – imenso // e desumano –”. No entanto, o seu modo é gentil: traça a pata quando se senta, tem “olho macio e muito social”, tem “gesto social”, tapa a boca para palitar os dentes, acompanha o sujeito poético e Ariadne a bebericar o café, “mastigava calmo” e contava a sua história. O dinossauro também é apresentado com um sábio: o sujeito, onisciente, afirma sobre ele que “só o monstro sabia” como odeiam, homens e deuses, “Sabia, mas calava. Que silêncio: / a virtude maior/ de sáurio que se preza”.

Como contraponto, Teseu. A primeira ocorrência do seu nome acontece para realçar a falta de perspicácia do herói grego que “não descobrira entrada de caverna”. Depois, quando o dinossauro pergunta a Ariadne para que serve o fio, ela responde, de acordo com o papel que lhe foi destinado, “Para guiar Teseu”, para, de seguida, acrescentar, propondo uma alternativa à história tradicional, “Ou para o confundir”. Esta perspetiva é repetida, estrofes abaixo: «“E como o fio que eu trago/ aqui, para Teseu”, Ariadne/ diria, “O de aço, seda, ou prumo,/ que conduz ou confunde, conforme/ ocasião»». A gradação “aço, seda, ou prumo”, dita, pela primeira vez, pelo sujeito poético, quando apresenta Ariadne, agora repetida pela própria princesa, intensifica a vontade emergente de não se conformar.

⁵⁶ Cf. última citação deste artigo.

⁵⁷ Sousa 2019: 140-141

Teseu está fora do espaço de quietude do trio do café. Uma conjunção que realça a simultaneidade temporal, “Enquanto”, introduz um novo lugar, também em Creta, o palácio real e o labirinto, no poema, coincidentes: “no palácio, o labirinto inchava”. Em duas palavras, uma hipérbole e uma metáfora, pois quem inchava era Teseu, “ansioso por agradar ao Rei”, servindo o labirinto para metáfora da confusão que o envolvia, que “queimava, de frenético, nobres pestanas/gregas”. A coincidência de uma expressão idiomática, aplicada a quem é muito dedicado (queimar as pestanas), com a ironia da adjetivação das pestanas, que eram “nobres” e “gregas”, pintam um quadro burlesco, com Teseu no centro. O poema termina com outro momento caricato, em que Teseu, de “Mapa e espada na mão”, sai do palácio, mas, predizemos, perdido, pois “sem o fio” (que, no final, se tornou “de renda fina”), a sua heroicidade não existe.

De novo, a questão dos papéis sociais, tanto de Teseu como de Ariadne, aceites ou rejeitados livremente, pode ser debatida com os jovens, por ser uma questão com a qual ainda muitos se deparam no seu quotidiano.

As diferenças entre o ser e o parecer, partindo do que parece herói e do que parece monstro, têm potencialidades para debates sobre o corpo e problemas com ele relacionados, como bulimia ou anorexia, que se abatem sobre os mais jovens.

E o amor? O poema fala de amor? Amor, rejeição, traição, abandono. Todas estas palavras estão associadas ao mito e presentes sempre que os nomes Ariadne e Teseu são mencionados. E são também problemas que os jovens, neste período particular das suas vidas (o ensino secundário), vivem com grande intensidade. No poema, Ariadne é presciente – mas sem certezas: “julgava ela” – da traição de Teseu, que “o levaria a abandoná-la em Naxos”.

O tempo criado pelo desiderato inicial do sujeito poético cruza-se com outros tempos: o do presente, no café de Creta, com um “ar minoico” e de ambiência grega (o mar Egeu, os citrinos, laranjas, “ameixas secas e doces/ tangerinas”, o vinho resinado); o de um passado narrado pelo dinossauro, da “nobre paz/ que se seguira ao

caos”, pré-histórico; o do mito. E nesse tempo poeticamente presente, o futuro está em aberto, para cada um deles. Para cada um de nós.

Conclusão

Estes foram apenas alguns contributos para o entendimento da importância da antiguidade clássica no estudo da literatura portuguesa, na crença de que, proporcionando aos jovens uma maior familiarização com o tempo passado, possam compreender e viver melhor o presente, construindo, assim, mais livremente, o seu futuro.

Os desafios colocados pelos mitos mostram quão próximos estes podem estar da nossa realidade quotidiana, a que Ana Luísa Amaral não é indiferente. A escolha desta autora – e da temática cretense, em particular – permitiu várias reflexões, como a da falta de representatividade de mulheres nas listas de poetas a estudar no 12.º ano, tendo o poema funcionado como ponto de partida para a reflexão sobre questões candentes no quotidiano do séc. XXI. É com as suas palavras que termino:

Não é por acaso que Jorge de Sena, quando fala em Emily Dickinson e quando quer dizer que ela é extraordinária, ele diz que Emily Dickinson é “um poeta”. Põe-na no masculino, como se o masculino fosse neutro. Lamento, não é neutro. Não há neutro. Não temos neutro.

E a prova de que não temos neutro é que a violência doméstica é ainda maioritariamente contra mulheres. Que os considerados estrangeiros, os imigrantes, continuam a ser discriminados. E a nossa obrigação, enquanto cidadãos e cidadãs, é posicionarmo-nos perante o mundo. É necessário fazermos alguma coisa e não nos calarmos. E se não nos calarmos puder passar pela poesia, eu fá-lo-ei⁵⁸.

⁵⁸ Cf. Alves 2021.

Bibliografia citada

1. Referências

- Alves, M. C. (2021), “Ana Luísa Amaral: ‘Se não nos calarmos puder passar pela poesia, eu fá-lo-ei’”. *Entrevista a Ana Luísa Amaral, Espalha Factos*. Disponível em: <https://espalhafactos.com/2021/03/21/entrevista-ana-luisa-amaral-dia-mundial-da-poesia/> (Consultado a 16/02/2024).
- Amaral, A. L. (2005), *Poesia Reunida. 1990-2005*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- Amaral, A. L. (2008), “Malmequeres e polígonos: Auto-representação na poesia”, in Morão, P. e Carmo, C.I., *ACT 16 – Escrever a vida: verdade e ficção*. Porto: Campo das Letras: 15-29.
- Amaral, A. L. (2010), “Os teares da memória”, *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]* 89: 185-205. Disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/3766> (Consultado a 30/09/2023).
- Amaral, A. L. (2021), *Mundo*. Porto: Assírio & Alvim (Porto Editora).
- Amaral, A. L. (2022), *O Olhar Diagonal das Coisas*. Porto: Assírio & Alvim (Porto Editora).
- André, C. (2016), *Ovídio, Heroídes (Cartas de Amor)*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Andresen, S. M. B. (2011, 5ª ed.), *Obra Poética. Dual*. Alfragide: Editorial Caminho (Leya).
- Baião, C., Paías, M., Santos, V., *Ana Luísa Amaral*. Trabalho de alunos do 12.º E, do Agrupamento de Escolas Albufeira Poente, 1-8. Disponível em: <https://s3d30eea-b482823b4.jimcontent.com/download/version/1525769240/module/9985509470/name/Ana%20Lu%C3%ADsa%20Amaral.pdf> (Consultado a 24/09/2023).
- Cerqueira, L. (2015), *Lucrécio, Da Natureza das Coisas*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dias, D. L. (2008), *Ovídio, Metamorfoses* (Vol. 2). Lisboa: Nova Vega.
- Ferreira, J. R. (1990), *A Democracia na Grécia Antiga*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Foster, T. C. (2018), *How to read Poetry like a Professor*. NY: HarperCollins.
- Grimal, P. (2020), *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Coordenação da tradução: Victor Jabouille. Lisboa: Antígona.
- Gurd, S. A. (2012), *Eurípides. Hippolytus*. Brooklyn, NY: Puntum Books. Disponível em: <https://punctumbooks.com/titles/hippolytus/> e <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25273>.
- Hutchinson, G. O. (2004), “Eurípides’ Other Hippolytus.” *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 149: 15–28.
- Jesus, C. A. M., Castro Filho, C., Ferreira, J. R. (2012) (coords.), *Hipólito e Fedra nos caminhos de um mito*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Júdice, N. (2009), “Caminhos da Poesia Portuguesa Recente”, *Via Atlântica* 15: 285-297. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i15.50439> (Consultado a 2/11/2023).
- Klobucka, A. M. (2009), *O Formato Mulber – A Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus.
- Lourenço, F. (2010), *Eurípides. Hipólito*, in M. F. Silva (coord.), *Tragédias II*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Marinho, R. (2022), “Ana Luísa Amaral: ‘Uma coisa é escrever poesia, outra coisa é fazer livros’ (1956-2022)”. *Entrevista a Ana Luísa Amaral, Semanário Expresso*. Disponível

em: <https://expresso.pt/cultura/2022-08-06-Ana-Luisa-Amaral-Uma-coisa-e-escrever-poesia-outra-coisa-e-fazer-livros--1956-2022--64e50329>.

Martinho, F. J. B. (2000), “Depois do Modernismo, o quê? O caso da poesia portuguesa”, *Semear – Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses* 4. Disponível em: <http://catedravieira-ic.lettras.puc-rio.br/obra/51/depois-do-modernismo-o-que-o-caso-da-poesia-portuguesa> (Consultado a 3/11/2023).

Martinho, F. J. B. (2014), “O mito do Minotauro em quatro poetas portugueses contemporâneos”, in Morão, P. e Pimentel, C. (eds.), *Matrizes Clássicas da Literatura Portuguesa: uma (re)visão da literatura portuguesa das origens à contemporaneidade*. Lisboa: Campo da Comunicação, 477-485.

Martins, J. C. O. (2013), “Paródia e Literatura Portuguesa: da revisão teórica às potencialidades didáticas”, *Revista de Estudos Literários* 3: 135-170.

Pimentel, M. C. (2017a), “Penélopes e Fedras no nosso tempo”, *Calamus Renascens* 18: 147-169.

Pimentel, M. C. (2017b), “De como os clássicos aumentam a fruição da literatura: uma proposta didática”, in C. Cravo e S. Marques (eds.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/44601> (Consultado a 28/10/2023).

Pociña, A. e López, A. (2008) (eds.), *Fedras de ayer y de hoy. Teatro, poesía, narrativa y cine ante un mito clásico*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Pociña, A. e López, A. (2016), *Otras Fedras: Nuevos estudios sobre Fedra e Hipólito en el siglo XX*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Sena, J. (2013), *Poesia 1. Obras Completas VIII*. Lisboa: Guimarães Editores.

Sousa, C.M. (2019), “Sobre ‘Em Creta com o Minotauro’”, *Metamorfoses*. Belo Horizonte: Editora Moinhos, 140-141. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/78815> (Consultado a 01/11/2023).

Sousa, A. A. A. (2003), *Sêneca. Fedra*. Lisboa: Edições 70.

Valente, A. M. (2004), *Aristóteles. Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

White, H. (1994), *Trópicos do Discurso. Ensaios Sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

2. Documentos

Folheto Concelbio de Lagoa (2013). Edição da Região de Turismo do Algarve. Disponível em: https://www.visitalgarve.pt/upload_files/client_id_1/website_id_1/Downloads/Folhetos/guia_lagoa_pt.pdf (Consultado a 28/10/2023).

Relatório Síntese do Ministério Público 2022 (2023). Disponível em: https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/ramp_2022_final.pdf (Consultado a 5/11/2023).

Estudo Nacional sobre Violência no Namoro 2024 (2024). Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2024/02/INFO_ARTHEMIS_UMAR_2024_v002_compressed.pdf (Consultado a 18/02/2024).

Aprendizagens Essenciais (2018). Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf (Consultado a 16/09/2023).

Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário (2014). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (Consultado a 18/09/2023).

3. Alguns volumes recentes sobre a receção da antiguidade

- Amado Rodríguez, M. T., Ortega Villaro, M. B., Silva, M. F. S. (2019) (coords.), *Clássicos en escena ayer y hoy*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, T. V. R., Avelar, J. B. C., Silva, R. G. T. (2022) (coords.), *Ser clássico no Brasil: apropriações literárias no Modernismo e Pós*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Faria, R. T. (2022) (coord.), *Representações e legado da mulher na Antiguidade clássica: olhares e perspectivas*. Linda-a-Velha: DG Edições.
- Pimentel, C., Morão, P. (2019) (coords.), *A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura. Presenças clássicas nas Literaturas de Língua Portuguesa* (Vol. 4). Vila Nova de Famalicão: Húmus/Centro de Estudos Clássicos.
- Pimentel, C., Morão, P. (2021) (coords.), *A Literatura Clássica ou Os Clássicos na Literatura. Presenças clássicas nas Literaturas de Língua Portuguesa* (Vol. 5). Vila Nova de Famalicão: Húmus/Centro de Estudos Clássicos.
- Pimentel, C., Morão, P. (2023) (coords.), *A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura. Presenças clássicas nas Literaturas de Língua Portuguesa* (Vol. 6). Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos Clássicos.
- Pociña, A., López, A., C. Morais, Silva, M. F., Finglass, P. (2018) (coords.), *Portraits of Medea in Portugal during the 20th and 21st centuries*. Leiden, Brill.
- Prezotto, J., Araújo, O. L., Silva, R. C. (2021) (orgs.), *Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira* (Vol. 1). Catu: Bordô-Grená.
- Prezotto, J., Araújo, O. L., Silva, R. C. (2021) (orgs.), *Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira* (Vol. 2). Catu: Bordô-Grená.
- Rocha Pereira, M. H. (2019), *Recepção das Fontes Clássicas em Portugal – Obras de Maria Helena da Rocha Pereira* (Vol. 8). Lisboa-Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, M. F., Bouvier, D., Augusto M. G. M. (2020), *A special model of Classical Reception. Summaries and Short Narratives*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Silva, M. F., Hardwick, L., Pereira, S. M. (2022), *The Classical Tradition in Portuguese and Brazilian Poetry*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

**PRESENÇA DOS POEMAS HOMÉRICOS
NA POESIA DE MANUEL ALEGRE**

**HOMERIC PRESENCE IN
THE POETRY OF MANUEL ALEGRE**

José Ribeiro Ferreira

Universidade Coimbra – Faculdade de Letras
Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos (CECH)
ORCID: 0000-0001-7025-3386
jriparius@gmail.com

Resumo: Homero – ou os Poemas Homéricos – é talvez a presença mais assídua, profunda e viva em Manuel Alegre, rio denso e humoso que profundamente irriga a obra deste autor, em especial a poética. Pode aparecer apenas em breves alusões ou pode ser artéria mais ou menos densa e caudalosa que inunda, com consistência, largas partes da sua poesia. Esse débito, umas vezes, é deliberadamente procurado... Outras, porém, é bem possível que tais referências ou alusões se imiscuem sorrateiras, sem o autor ter verdadeira consciência de tal relação.

E a receção tanto lhe advém da trama dos poemas, como das figuras, ou mesmo dos processos literários que os embelezam. Começa por privilegiar Ulisses, Penélope e Ítaca, tendo por base a *Odisseia*... Depois, lentamente o foco vai-se deslocando para o outro Poema, para a *Iliada*, para Tróia e sua destruição, para os heróis que aí lutaram.

Palavras-chave: Homero, *Iliada*, *Odisseia*, Hesíodo, poesia, receção.

Abstract: Homer – or the Homeric Poems – is perhaps the most persistent, profound, and vivid presence in Manuel Alegre’s work – a dense, fertile river that deeply irrigates his oeuvre, particularly his poetry. It may manifest only through brief allusions or as a torrential artery that consistently floods large parts of his poetry. This influence is sometimes deliberately sought... Other times, however, it is quite possible that such allusions stealthily blend in, without the author being truly aware of such a connection. The reception is influenced as much by the plot of the poems as by the characters, or even the literary processes that embellish them. It begins by favouring Odysseus, Penelope, and Ithaca, drawing on the *Odyssey*... Then, gradually, the focus shifts to the other Poem, the *Iliad*, to Troy, her destruction, and the heroes who fought there.

Keywords: Homer, *Iliad*, *Odyssey*, Hesiod, poetry, reception.

Homero – ou os Poemas Homéricos – é talvez a presença mais assídua, profunda e viva em Manuel Alegre. Pode aparecer apenas em breves alusões ou pode ser artéria mais ou menos densa e caudalosa que irriga, com consistência, largas partes da sua poesia. Esse débito, umas vezes, é deliberadamente procurado¹... Outras,

¹ * Algumas partes do presente contributo foram já publicadas em diversas outras produções do autor.

Por exemplo, aparecem referências a Homero na composição “Ezra Pound” (2009: 550), de *Sonetos de Obscuro Quê*, em que o poeta épico aparece associado a Ovídio e outros poetas, com quem compara Ezra Pound; nova alusão, agora associando o poeta a Prometeu, volta a surgir no poema “Saída” (2009: 584) do mesmo livro, em que a reflexão sobre as transformações provocadas pela ciência e técnica aponta para o aparecimento de novo Homero para cantar «os novos Prometeus»; nova referência a Homero surge no número três da série “Rembrandt: Retratos”, precisamente com o título de “Homero” (2009: 844), em que se distingue a cegueira física da visão interior; nova referência ao épico surge no livro *Quando* (constituído por dez poemas, encabeçados por numeração romana), em que Manuel Alegre, no poema II (2020: 15-17), lembra a ideia, corrente hoje, de que há poesia a mais, pensamento a mais, palavras a mais que nos trazem Homero, Virgílio, Dante, Shakespeare, Camões, e que nada disso conta e de que apenas interessa a bebida, a droga, o sexo.

porém, é bem possível que tais referências ou alusões se imiscuem sorrateiras, sem o autor ter verdadeira consciência de tal.

Presença homérica, propositada ou inconsciente, parece-me encontrar-se no visível paralelismo que a poesia de Manuel Alegre apresenta com a oralidade e a poesia de catálogo da mais antiga tradição poética grega, como aliás dá a entender Eduardo Lourenço, ao observar no "Prefácio" de *30 Anos de Poesia* (Lourenço 2016: 597) que «muito cedo a poesia de Manuel Alegre se encarnou em música e canto» e que «inscreveu tendencialmente os seus poemas no horizonte simbólico e onírico da oralidade». E de facto a mais antiga poesia grega, que deriva da tradição oral ou a ela muito deve (os Poemas Homéricos e os de Hesíodo, por exemplo), tem como um dos traços marcantes a poesia de catálogo²: recordo, como mais significativos, o "Catálogo das Naus" do Canto 2 da *Iliada* e os "Catálogos" das Musas e das Nereides em Hesíodo (*Teogonia* 75-79 e 240-264, respetivamente).

Ora catálogos semelhantes, embora de menor extensão, aparecem também com frequência em Manuel Alegre, desde a *Praça da Canção*³. Dou apenas dois exemplos: o passo da "Canção primeira" do livro que acabo de referir, em que se enumeram (2009: 33, 35, 36)

Fenícios Árabes Cartagineses

Celtas Romanos Visigodos⁴

Ou o poema "Correio" de *O canto e as armas* (2009: 166-168), de que cito os seguintes versos:

² A poesia de catálogo – também designada modernamente “enumeração caótica” – consiste em acumulação ou séries de nomes, quer de pessoas, quer de coisas, quer de espaços, quer de objetos. Muito usual na Antiguidade Clássica, foi recuperada e abundantemente utilizada no Modernismo.

³ Com esta observação, desejo apenas sublinhar a comum utilização de “poesia de catálogo”, sem pretender sugerir que, neste domínio, haja em Manuel Alegre influência de Homero ou de Hesíodo. Até porque encontro mais aproximação com a poesia popular e essa poesia de catálogo – a que os críticos atuais chamam “enumeração caótica” – se tornou usual na poesia contemporânea, a partir de Fernando Pessoa.

⁴ Cf. ainda o poema "Crónica dos filhos de Viriato" (2009: 40-41).

Chegam palavras com o Alípio e o Botaréu
palavras de Águeda com sinos a dobrar
pelo Ti Fausto que já morreu que já morreu.

E há o Eugénio a tocar a Marselhesa
ao piano das palavras que o tempo me traz.
Chegam palavras de mim mesmo de há vinte anos:
O Manel gosta da Maria do Brás.
Ti Fausto Eugénio Vó Clementina
onde é que estão onde é que estão os republicanos
e a Maria do Brás que ficou sempre menina
dentro de mim em Águeda há vinte anos?

Outro aspeto, com grande relevo na obra de Manuel Alegre, apresenta conexão com Homero, Hesíodo e a cultura grega em geral: a relação íntima entre poesia e memória – ou, dito de outro modo, a poesia como sabedoria, como transmissão da história, do conhecimento, dos feitos dos povos, do saber e das artes. O tópico da íntima relação entre poesia e memória apresenta matriz grega que, desde os primórdios, se impõe. Hesíodo concede-lhe gênese divina, ao tornar as Musas = as divindades que têm a seu cargo a história, os feitos dos povos, as artes, a sabedoria e a ciência – filhas de Zeus e da Memória ou Mnemósine (*Teogonia* 53-54). Desde então, as Musas estão na origem do saber, da ciência, da arte, da poesia, da transmissão e preservação dos feitos dos homens⁵ – da conservação da Memória.

Penso não ser imune a tal conceção clássica – pelo menos com ela apresenta significativo paralelismo – a íntima relação de poesia com a memória que tantas vezes encontramos na obra de Manuel Alegre... Até por ser frequente esse seu débito à cultura greco-romana. Motivo central em Manuel Alegre, em especial em *Atlântico*, a importância da memória na sua obra tem sido sublinhada por diversos estudiosos. Assim o fizeram Clara Rocha e Vítor Aguiar e Silva – a

⁵ Veja-se o “Proémio” da *Teogonia* de Hesíodo, que é um hino às Musas (vv. 1-115).

propósito de *Jornada de África* e da poesia em geral, respetivamente – num colóquio realizado em Viseu, as VII Jornadas de Formação de Professores (2 e 3 de maio de 1996), que dedicou uma das sessões à análise da obra de Manuel Alegre⁶.

Mais consistência apresenta o tópico da ligação da poesia de Manuel Alegre à *Odisseia* e ao mito de Ulisses – que o mesmo será dizer ao tema da viagem e da errância, de aventura e de descoberta, de insatisfação e de busca.

Tenho sublinhado algumas vezes que Manuel Alegre é personalidade inquieta, insatisfeita, sempre incapaz de aceitar condicionalismos e peias, nunca contente com a situação que vive, sempre em contínua procura de perfeição e de melhores condições⁷. Daí que sejam constantes na sua obra, entre outros traços, a insatisfação e a busca, a nostalgia da infância e o retorno às raízes, a errância do português e o simbolismo do ‘sul’.

A minha análise vai incidir na errância e na viagem que, no fundo, se enquadram numa busca nunca satisfeita que sempre acicata Manuel Alegre. Muitos dos seus livros traduzem a característica da referida errância insatisfeita: sublinho, por exemplo, *Um barco para Ítaca* (1971), *Atlântico* (1981), *Sonetos do obscuro quê* (1993), *Senhora das Tempestades* (1998), *Livro do Português errante* (2001), *Doze naus* (2007), ou *Bairro Ocidental* (2015).

Em *Um barco para Ítaca*, o tópico tem uma expressão de grande densidade. Nesse poema dramático, o seu herói (Ulisses) é, acima de tudo, o homem que se procura, que vive em permanente insatisfação interior, como lho observa Hermes, vestido de mendigo (2009: 197):

A tua tristeza é terrível ó estrangeiro
terrível é a tristeza do homem que se procura.

A réplica do herói é elucidativa dessa constante interrogação íntima e duma certa desilusão e amargura:

⁶ Rocha 1997: 261-269.

⁷ A este propósito, cf. e.g. Ribeiro Ferreira 2021.

Falas como se lesse no pensamento.
Terrível é a sorte de quem prisioneiro
há sete anos procura e não encontra.
Pergunto aos deuses pergunto ao vento
mas o vento não dá sinais
e os deuses estão contra os deuses estão contra.

O desagrado da situação é sublinhado pela repetição de "terrível" e "tristeza", por anáforas e aliterações.

Pelo recurso e alusão intertextual à conhecida astúcia do falso nome no episódio do Ciclope Polifemo, o herói de *Um barco para Ítaca* considera-se "Ninguém", de país que não tem esperança de recuperar, pois não consegue encontrar sequer quem lhe indique um caminho de regresso, impossibilidade realçada pela expressão «e não encontra» repetida no final da fala, como um eco (2009: 197):

Já meu nome é Ninguém. Meu país Nunca Mais.
Nem rainha nem reino. Só este país de lágrimas
só esta coroa de espuma.
Ah não haver um caminho. Não haver uma certeza.
Terrível ó ancião
terrível é a tristeza
de quem procura e não encontra. E não encontra.

A que Hermes responde (2009: 197-198) que, se busca a certeza, nenhuma lhe cabe na mão, ou fica depois da grande navegação:

Se é certeza que buscas se é a certeza
sabe
que nenhuma
cabe
na tua mão.
Se é certeza que buscas ó estrangeiro se é a certeza
é só depois da grande navegação.

E quando Ulisses pergunta a Hermes/mendigo «Mas onde? / Onde fica essa ilha que é sempre mais a sul?», ele acaba por sugerir, apontando o horizonte, que essa insatisfação e busca (2009: 198) «Talvez em Ítaca. / Talvez em Ítaca: a tão azul» as possa saciar. Mas afinal nem mesmo aí... A insatisfação é companhia inseparável da alma humana. Ulisses encontrou outras terras, outras mulheres, outras rainhas, mas nenhuma eram as que procurava (2009: 199):

Em cada mulher busquei uma rainha que não há
em cada país o meu país de rochas e pinheiros.
Mas nenhuma rainha era a minha rainha
nenhum país o meu país de rochas e de cabras.

Temos aqui, em *Um barco para Ítaca*, uma alusão à ilha rochosa de Ulisses, saudosamente descrita nos versos 21-28 do Canto 9 da *Odisseia*, mas que, apesar disso, o herói tanto ama: a ilha e a mulher Penélope, a ponto de as preferir ao paraíso e ao amor de deusa que Calipso lhe oferece.

Como no Canto 5 da *Odisseia*, também em *Um barco para Ítaca* a Ninfa promete ao herói a imortalidade sem velhice (2009: 200), se quiser ficar com ela:

Comigo serias igual aos deuses
o Tempo não marcaria com suas rugas o teu rosto
nem Perséfone te receberia em seus braços de sombra.

Contudo, Ulisses prefere «um corpo de mulher/ ao corpo de uma deusa. O tempo que passa/ ao Tempo imortal».

Mais uma vez constatamos que não é só o amor que impele Ulisses à viagem, ao regresso. É a insatisfação permanente do homem. A ninfa Calipso expressa bem essa eterna busca humana, na primeira fala que lhe dirige, iniciada e concluída por dois versos com belas metáforas. Cito o começo e o final da intervenção da ninfa (2009: 200):

Nas tuas palavras há cântaros partidos
na tua voz há uma flauta a tocar numa terra distante.

.....

Junto de Penélope tinhas saudade de uma deusa
e junto de uma deusa tens saudade de Penélope.
Buscavas a eternidade junto à morte
e é a morte que buscas junto à eternidade.

E há sempre um alaúde partido na tua voz
há sempre uma flauta a tocar numa terra distante.

Ulisses reconhece essa inquietação interior e considera incompatível com o homem, que ele é, a eternidade que lhe é oferecida (2009: 200):

De ser imortal ó Deusa eu morreria
morreria eternamente se não morresse
e assim morrendo não tivesse de viver
como se fosse eterno em cada instante.

Tal incompatibilidade é acentuada num passo da fala do herói (2009: 201), que apoia a sua escolha precisamente na mortalidade de Penélope:

Bem pobre é Penélope porque mortal.
E ainda que seja entre as mulheres a incomparável
como posso compará-la a ti que és imortal?
Mas seria Penélope tão bela
se não tivesse de morrer?

Subjacentes estão nesta fala de Ulisses, embora com elucidativas alterações, as palavras do herói dirigidas a Calipso no Canto 5 da *Odisseia* (vv. 215-220):

Deusa poderosa, não te encolerizes comigo. Eu sei muito bem que, em relação a ti, a sensata Penélope é inferior em estatura e beleza, quando se olha para ela: pois ela é mortal e tu imortal e sem velhice. Mesmo assim quero-a e desejo dia a dia voltar para casa e ver o dia do regresso.⁸

As alterações introduzidas por Manuel Alegre vão no sentido de sublinhar a sedução do que é mortal. Ora na *Odisseia*, os anos que Ulisses esteve retido na ilha de Ogígia equivalem, aos olhos de todos, à morte; Telémaco considera até o desaparecimento do pai pior do que a sua morte física, pois refere (Canto 1. 235-242) que não teria tanta pena se o pai tivesse morrido a combater em Troia e lhe tivesse podido prestar honras fúnebres. Assim, desapareceu dentre os homens «invisível e ignorado».

A busca de Ulisses em *Um barco para Ítaca* nunca se satisfaz: «há um outro longe depois de cada longe» confessa ele na "Canção para Penélope" (2009: 201-202), bela peça de poesia que insiste no motivo do regresso. Regresso que, no entanto, não se circunscreve apenas ao desejo de voltar para Ítaca ou ao amor por Penélope. Se, por um lado, Ulisses vê na sua rainha a beleza de tudo o que é fugaz e passageiro, como bem o expressa na referida canção (2009: 202), por outro,

já do avesso virou cada certeza
e o país que buscava não existe. Ainda não existe.

Agora sei que nada é fixo. Há sempre um por fazer
há sempre outro partir depois de cada chegar.
Agora sei que para saber
é preciso rasgar as mãos. E procurar.

⁸ Trad. de Ribeiro Ferreira. Sempre que não se especifica o tradutor, a versão é da autoria de Ribeiro Ferreira.

O termo da viagem de modo algum se limita ao exclusivo regresso a Ítaca. Se a citada "Canção" nos diz (2009: 202):

... eu buscava uma ilha mais ao sul
e agora sei que só Ítaca
a tão azul

com o pedido à brisa para anunciar o seu regresso e «dizer que por sua Penélope e por seu povo/ Ulisses voltará» (2009: 203), essa ilha tão ansiosamente desejada é «uma ilha no mar azul», mas que fica sempre mais a sul, sempre mais a norte e nunca no sítio a que se chega. Assim o acentua o coro – sem deixar de aludir aos perigos que terá de suportar – imediatamente depois da "Canção" e no fim do episódio (2009: 203):

Quantos naufrágios terá de sofrer?
Quantas vezes terá de vencer a morte?
Procura uma ilha no mar azul
procura uma ilha mas não encontra:
é sempre um pouco mais a norte
é sempre um pouco mais a sul.
E os deuses estão contra os deuses estão contra.

É que, conclui o coro (2009: 205):

o que ele busca é sempre mais a norte
o que ele busca é sempre mais a sul.

Deste modo, o tema da errância, da insatisfação interior e da busca constante cruza-se com outro aspeto obsessivo da poesia de Manuel Alegre: a assídua utilização de "azul" e "sul", dois lexemas eufóricos, que ocorrem de modo geral sempre associados: indicam local paradisíaco, onde se encontra a felicidade, a paz; a liberdade fica geralmente para sul, num sítio em que o azul domina; Ítaca,

«a tão azul», «é sempre mais ao sul», como referem Hermes e Ulisses (2009: 198)⁹.

Observa João de Melo (1989: 18) que, nas cerca de cem páginas de *Atlântico*, se distende toda uma sucessão de ciclos da errância moral que atravessa, em termos práticos, uma meditação histórica do presente sobre a mais completa leitura da história dos nossos desastres. Alcácer Quibir oscila entre a derrota e a reabilitação. Todo o tempo é de partida: Índia, Ceuta, Brasil, África colonial, Paris, reinados, batalhas, fronteiras. Mas é também de volta: o amor errante, as penas e perdições de Ulisses, os pátrios montes de Camões e, finalmente, a glória ou a indiferença do país que já foi de Abril e agora se resume a seus cavaleiros.

A insatisfação e a busca não dão tréguas ao poeta e delas talvez derive o tema prevalecte e fulcral na sua obra, desde os primeiros livros: essa errância inquiridora e nunca plenamente satisfeita em que, no essencial, entronca o tratamento do mito de Ulisses – errância e busca que de forma bem visível se manifestam na antologia de *Os sonetos*, publicada em 2019, e na qual reuniu a quase totalidade desse tipo de composições que foi espalhando na sua obra poética.

É essa insatisfação, sem tréguas, que leva o poeta a evocar a Águeda da sua infância e o seu rio, quer de forma nostálgica e sentida no romance *Alma*¹⁰, quer no soneto “Rio Águeda”¹¹ (Manuel Alegre 2019: 37), ao cantá-los, numa alusão a Manuel Bandeira¹² – um rio que corre para o longe e para o mar, «rio que não pára», numa fugacidade que tudo leva, ausenta e separa:

⁹ Cf. Ribeiro Ferreira 2021: 77-80; Vilhena 2005.

¹⁰ Publicado em 1995, foi recentemente revisitado e saiu, em nova edição, no ano de 2019.

¹¹ O soneto “Rio Águeda” fecha o livro *Rua de Baixo*, publicado originalmente em 1990, em edição da Câmara Municipal de Águeda, a comemorar o 25º aniversário de *Praça da Canção*, e que foi depois incluído em *Os sonetos*.

¹² Sobre o significado de Pasárgada em Manuel Bandeira e sua influência clássica, cf. Pinho 1996: 417-435.

Haverá sempre em mim o rio Águeda
Meu ritmo é seu fluir e seu buscar
Quem sabe se outro longe ou se Pasárgada
Haverá sempre um rio para o mar.

Haverá sempre um rio e seu adeus
Um verso que não volta à verde margem
Um rio que não pára ai choupos meus
Como vós me despeço em cada imagem.

A sombra de um salgueiro: a sombra e o sol
Debruado de folhas sobre as águas.
Haverá sempre um rio e um rouxinol
Canção partindo-se que dá sinais
De uma língua onde correm estas mágoas.
Ai águas que passais: não mais não mais.

Apesar desse fluir das coisas e da fugacidade das águas que passam, o autor reforça a permanência do rio e das coisas com a repetição, em anáfora, de «Haverá sempre um rio» – apenas com ligeira alteração no verso inicial –, no início das duas quadras e no final da primeira quadra e do primeiro terceto, sem falar nas sugestões das aliteraões que se verificam nos versos 6 (em **v**), 9 (em **s**) e 11 (em **r**).

Deste rio se parte para outras terras, para outros rios. E sempre a insatisfação, o desejo de busca, a sensação de exílio, mesmo quando se regressa à terra e à casa de infância.

Para Paulo Sucena – que considera fácil selecionar em toda a obra de Manuel Alegre os sintagmas que permitiram construir a isotopia da errância do povo português –, «a história das viagens, das transformações e da busca no universo poemático vai rimar com a história civil do poeta e do povo Português em terras como a do exílio, da emigração, das conquistas e das guerras, mas também com caminhos da amargura, solidão e desencanto»¹³.

¹³ Sucena 1990: 10. Essa ideia de viagem é igualmente sublinhada por Lourenço 2016: 587. Cf. também Sousa 1987: 41.

É uma procura de regra e de ordem que, em tempo de desagregação e fragmentação (poética, política, social) de finais do séc. XX, encontramos nos *Sonetos do obscuro quê* (1993), em que Manuel Alegre invoca Dante e, na sua companhia, faz um percurso por esse século prestes a terminar. Trata-se da reflexão de alguém que vive os problemas do seu tempo, de um insatisfeito e inquieto, que sente saudades da solidariedade, do risco, da vida intensa, da perspectiva histórica e revolucionária com que se revestia a sua poesia de intervenção política¹⁴.

Significativo também é o livro *Senhora das Tempestades* (1998) que, nas palavras de Vítor Aguiar e Silva à reedição da obra do poeta (Manuel Alegre 2009: 868), «contém alguns dos seus mais belos, densos, comovidos e dramáticos textos». É constituído por quatro partes: “Senhora das Tempestades” (2009: 681-684), “Coração Polar” (2009: 685-688), “Livro do Pescador” (2009: 689-698) e “O Puro Som” (2009: 699-703).

“Senhora das Tempestades”, que dá também o nome ao livro, é um longo e esplendoroso poema que canta o mistério, angústia e os medos causados pela visita da morte e no qual encontramos metáforas sugestivas e poderosas, metáforas religiosas, biológicas e médicas, terrestres e marítimas, da vida e da morte; mas nele abundam também as metonímias, sínédques, aliteraões, rimas internas¹⁵. Apesar de não haver, no poema, praticamente qualquer referência explícita a temas clássicos – apenas «teu rosto de sereia à proa de um navio» (2009: 683) e «galopas no meu sangue com teu cateter chamado Pégaso» (2009: 684) –, a seu respeito escreve, no entanto, Aguiar e Silva (2009: 869): «esta Senhora das Tempestades tem algo de divino e genesiaco e algo de diabólico e letal, pois que nela se fundem **Eros** e **Tânato**, **amor** e **morte**, Vénus Anadiómene e a sombria Hécate».

“Coração Polar”, a segunda parte do livro, fala da pátria, de Portugal, descrito como um corpo de mulher, corpo vivo mas imaterial, algures no meio do mar, onde «com seus lábios de espuma e de salsugem»

¹⁴ Cf. Ribeiro Ferreira 2021: 83-85.

¹⁵ Cf. Aguiar e Silva 2009: 870.

espera o sujeito poético; um corpo que surge da espuma do mar como Vénus Anadiómene, como salienta Vítor Aguiar e Silva (2009: 870-871). Mas esse país – di-lo no poema 2 (2009: 687-688) – é o «veleiro desaparecido que somos todos nós», um «país onde tudo existe e não existe» e de onde chega o «sabor a alga e despedida», onde há

um mar por dentro um mar de dentro um mar
no pensamento.

Há um eu errante e mareante
não mais que um signo
um abatimento
um coração polar
algo que tem a cor do gelo e do antártico
e sabe a sul a medo a tentação
uma irremediável navegação interior
um navio fantasma amor fantástico.

Assim termina o poema com a manifestação de insatisfação interior, de sensação permanente de exílio, de errância, quer exterior quer interior, que é uma constante da poesia de Manuel Alegre e encontra expressão plena no mito de Ulisses¹⁶.

Esse «eu errante e mareante» todavia não é «mais que um signo», «algo que tem a cor do gelo e do antártico», ou seja «um coração polar»; e assim o passo, como bem observa Aguiar e Silva (2009: 872), mostra também que o «herói possível da aventura e da descoberta sobrevive – e subvive – num dissipativo e memorial “eu errante e mareante” e denega-se num *coração polar*, oxímoro disfórico do símbolo por excelência da paixão, da chama e do gozo da aventura vital».

¹⁶ Cf. Ribeiro Ferreira 2001: 39-89.

A terceira parte, intitulada “Livro do Pescador”, é formada por um ciclo de dez poemas “do pescador” em que sobressai a «dimensão reflexiva e meditativa», uma «reflexão e uma meditação admiráveis sobre a busca, a intérmina busca, do sentido que o homem, o mundo e a vida possam ter», como sublinha Vítor Aguiar e Silva (2009: 872-873). E aí o poeta, pescador na Foz do Arelho, «de cana em punho», escreve o inesperado e, numa alusão ao fr. 12 Diels do filósofo de Éfeso Heraclito, lê «na corrente o poema de Heraclito / ou talvez o segredo irrevelado / que nunca em nenhum livro está escrito», o «último rumor / de um nome que alguém escreve sobre as águas / e nunca se repete» (2009: 696). Observa os sinais do universo, os pontos luminosos – estrelas, lanternas de pescadores ou simples pontas de cigarro – e na sua meditação vão perpassando intertextos da Bíblia.

A última parte do livro, com o nome de “Puro Som”, oferece-nos uma poesia primordial e uma logofania poética. A poesia é feita de ritmo, música e palavras; e estas são como «águias que debicam / meu coração no cimo da montanha» (2009: 700) – alusão evidente ao suplício de Prometeu – e também tortura do poeta que se sente preso ao som e ritmo das palavras e da língua, do verso e da folha em que escreve. Há que estar atento à página do livro e nele ouvir «o rumor do mundo / a floração secreta a música / as águas dentro da palavra / as águias» (2009: 700). Assim «no canto esplendoroso e alquímico da língua, na página do livro, na terra escrita pelos poetas, é que Prometeu sublima e transcende as suas agonias e os seus cativeiros e encontra a sua libertação e a libertação dos homens»¹⁷.

Senhora das Tempestades é, um extraordinário livro em que as características fundamentais e mais salientes da poesia de Manuel Alegre atingem a plenitude, mas no qual também o tema odisséico da errância, central na sua obra, ensaia novos caminhos de procura e reflexão.

Na dobragem do século, em 2001, Manuel Alegre publica um livro de poemas que diz muito de si próprio e do homem português

¹⁷ Aguiar e Silva 2009: 875.

– o *Livro do português errante* – e que incide na temática que temos estado a abordar (2009: 705-748). Trata-se de uma coletânea que reflete sobre uma vida que já ultrapassou o meio e em que a nostalgia do passado começa a comparecer. Nele retomam-se temas já abordados em outras obras, em especial o da errância, como se deduz do próprio título: a busca insatisfeita, a inquirição do português, aqui simbolizado no poeta, através do mundo, o livro de uma vida que começa a sentir «que já não há partida» (2009: 728, v. 20), mas se aproxima da chegada definitiva.

É constituída a coletânea por cinco partes: os poemas da primeira (2009: 707-715) vão buscar o seu assunto à Bíblia e a figuras do cristianismo, deixando-nos a impressão consistente de presença frequente de alusões e referências à vida de Cristo, com sensação de assíduas intertextualidades do Novo Testamento, sobretudo dos Evangelhos... A II parte (2009: 717-729) percute com mais assiduidade o tema da errância, da busca do desconhecido, como em “O grau 64 do azul” (2009: 720-721); aí a vida aparece como uma «navegação por dentro / errância que não chega a nenhuma Ítaca» (2009: 719), uma busca em que não há «outro sentido senão o de caminhar por caminhar», como refere no “Poema do português errante” (2009: 720). Na III secção predomina a matéria amorosa: «o amor que só se tem de nunca o ter» (2009: 732, v. 2). A IV agrupa poemas sobre o extremo oriente: os tempos difíceis das Milícias em Timor; Cantão (2009: 739), em que, a propósito de uma greve geral aí observada, se aconselha aos grevistas que, em vez de seguirem o rasto do dinheiro, «procurem um ‘pássaro entre as nuvens’»; Hong-Kong, em que há «uma ausência aflita» e se sente uma «espécie de nostalgia uma viragem uma aragem» que tem o nome de melancolia (2009: 738-739, v. 6-7). Finalmente a V parte apresenta uma certa nostalgia do tempo passado e da revolução dos cravos, e contém poemas que vão desde a alegria do 25 de Abril – «o mês do poema», o mês que «é um falanstério na outra face da lua» (2009: 742-743) – ao testamento do poeta na última composição do livro (2009: 747-748) e dela cito três das quatro estrofes, em que sobressai a liberdade, o país e o mar, a escrita e a poesia:

Para deixar-vos tenho a liberdade
um astro a lucilar dentro do não
o riso e seu esplendor a intensidade
da vida que se dança um só verão
o fulgor dessa breve eternidade
o azul o vento o espaço a solidão.

Para deixar-vos nada que deixar
só um país e as ilhas adjacentes
um rectângulo inteiro e ainda o mar
as montanhas os rios e afluentes
as índias que ficaram por achar
falésias praias areais ardentes.

Para deixar-vos tenho o que não tenho
que para vos deixar não tenho mais
do que a escrita da vida e o eco estranho
de ritmos sons e signos e sinais
metáforas que têm o tamanho
do mundo que vos deixo. E nada mais.

No livro *Doze Naus* (2007) mantém-se a grande insatisfação e nota-se uma busca constante de um lugar, da Ítaca ideal, que nunca é o sítio em que se está ou a que se chega. Relembro, a título de exemplo, o poema “Mar absoluto” (2009: 763-765) em que as naus de Ulisses partem, e são «navios a sair do cais / para outro espaço outro crepúsculo outra aurora» que também «é um destino» ou «memória que dói» (2009: 765, v. 50). E todas essas naus falham, com exceção de uma que chega ao seu destino e entra pela poesia dentro... Curiosamente o poeta é o navegar dessa nau, é «o que procura mesmo se ninguém responde», é «o que pergunta pelo mar» (2009: 765, vv. 65-68).

Outro exemplo elucidativo é o poema “A curva” (2009: 805-806), o último e significativo poema de *Doze naus* que, embora de

inquirição, mais do que de busca é de espera, «mesmo que se não saiba o que é depois»... Essa curva é o ponto ou sítio onde «alguém tem de aparecer», porque a «vida toda» é «sonho a esperar sempre / naquela curva não importa quem»¹⁸.

O livro *Nada está escrito* (2012) aparece marcado pela desilusão e pela amargura de ver o país a sofrer – uma obra que canta também, ou talvez por isso, o homem efêmero, a transitoriedade e fugacidade das coisas e da vida. Ílion aparece focada no momento da morte de Heitor. Em todo o livro paira a sensação de que a hora e o momento já passaram. Eiva-o a noção e sensação de perda – uma ideia que é transversal a todo o livro: exército perdido, perda da oportunidade, sensação de que o momento passou, rola que regressa ao ninho. São frequentes os poemas em que a ideia aflora, em especial os que apresentam os títulos “Aquele que se perdeu” (2012: 21), “Saga” (2012: 25), “António Prior do Crato ou a glória de perder” (2012: 60) – um poema de duas quadras que caminham num avolumar de perda¹⁹.

Cinquenta anos decorridos sobre o aparecimento de *Praça da Canção* (1965), publica Manuel Alegre *Bairro Ocidental* (2015), onde se nota o mesmo espírito combativo, a mesma revolta, a mesma verberação, embora a poesia de agora, ao contrário da dos anos 1960, que vinha carregada de esperança utópica, apareça mesclada de desilusão²⁰. Por seu lado, *Bairro Ocidental* é coletânea que, apesar da revolta e de visível contundência de palavras, parece ressumar desânimo²¹. E tal ideia inocula-se em boa parte das composições nela contidas, em especial no poema “Cassandra e a Troika” (2012: 15), onde a célebre profetiza aparece equiparada a uma jovem de Lisboa que surge na rua com um cartaz, a pedir educação e saúde

¹⁸ Cf. Ribeiro Ferreira 2021: 92-94

¹⁹ Cf. Ribeiro Ferreira 2021: 94-102.

²⁰ Manuel Alegre publicou em 1965 o seu primeiro livro de poesia, a *Praça da canção* (com nova edição, aumentada e revista, em 2015), que torna a canção uma arma: trata-se de canção que não conta histórias para dormir, mas está acordada e diz haver «qualquer coisa que se chama vida»; é «canção acesa /sobre a noite / do mundo» (cf. “Canção de circunstância” 2015: 133).

²¹ Sobre o assunto cf. Ribeiro Ferreira 2021: 102-106.

e a denunciar a falsidade e o perigo do cavalo que se introduz dentro da cidade, a Troika; em “Eis que” (2012: 34), poema que, apesar de curto, traduz um clima de estiolamento, desamparo, isolamento, com o próprio tempo a andar curvado²².

Face a constantes da sua obra como insatisfação e busca, nostalgia da infância e retorno às raízes, errância do português, desejo de viagem e apetência do longe, não se estranhará a importância que o mito de Ulisses – que já encontramos em vários passos até aqui citados ou referidos – adquire na sua poesia, a ponto de o poeta se identificar com o herói grego, com traços aos dois comuns: a ausência da pátria, a viagem, a busca, a insatisfação, a abertura ao mundo e aos valores que a humanidade foi estabelecendo; o desejo de conhecer, de aventura, de tudo experimentar. Mas há também, em um e outro, ânsia de regresso à pátria, a casa – a sua Ítaca. Já o vimos, por exemplo, em “Dois sonetos de amor de Ulisses” de *O canto e as Armas* (1967); em *Um barco para Ítaca* (1971); em “Um dia. Como Ulisses”, saído em *Atlântico* (1981). E o poeta, equiparado ao povo português, partiu e foi marinheiro, andou por muitos lados, mas nunca descobriu «que o porto por achar ficava em Portugal», como refere em “Lusíada exilado”, de *O canto e as armas* (2009: 158-159, v. 28). Nessa mesma composição, o poeta, identificado com Ulisses, fundador lendário de Lisboa e símbolo do português, anseia por Penélope, a Pátria, em quadra desanimada que aparecia nas primeiras edições e foi retirada nas mais recentes. Apesar disso, cito-a:

Eu que fundei Lisboa e ando a perdê-la em cada
viagem. (Pátria-Penélope bordando à espera.)

Eu que já fui Ulisses. (Ai do lusíada:
roubaram-lhe Lisboa e a primavera.)

Em conclusão, é recorrente a identificação entre Penélope e Pátria (a Pátria-Penélope) e entre sujeito poético, Manuel Alegre, Ulisses e

²² Cf. Ribeiro Ferreira 2021: 103-113.

povo português, com a sua busca nunca satisfeita e seu contínuo desejo de regresso à pátria. Já tratei num pequeno livro de tão significativa equiparação e, dada a sua recorrência, impôs-se-me o título *Manuel Alegre: Ulisses ou os caminhos da eterna busca* (MinervaCoimbra, 2001).

De qualquer modo, a busca e errância interiores do poeta não cessam nunca. E o poema “Regresso a Ítaca” de *Chegar aqui* (1984) corporiza essa insatisfação humana, que continua a sentir, pela interiorização da condição errante do herói grego, ao concluir, no último verso, que «o teu exílio é sem remédio» (2009: 445-446).

Outro tópico centra-se em Troia e nos seus heróis – um tópico que já compareceu por várias vezes nas páginas que precedem e que vai ganhando mais volume na obra de Manuel Alegre, à medida que o tempo de composição e ano de publicação avançam.

Se marca presença em livros precedentes, em ocorrências que já atrás foram referidas, a cidade de Príamo ganha relevo em *Nada está escrito*, (2012) – um livro, como já disse, marcado pela desilusão e pela amargura de ver o país a sofrer, além de cantar ainda, ou talvez por isso, a transitoriedade e fugacidade das coisas e da vida.

Nada está escrito é constituído por sete partes – talvez não deixe de ser elucidativo este simbólico número sete –, intituladas precisamente pelos números de um a sete, por extenso: o primeiro, com doze poemas, é muito marcado pela situação difícil que Portugal enfrenta e pela aflição em que muitos vivem; o segundo (cinco composições) vive da memória acumulada (da casa, da infância, dos companheiros de adolescência) e enfatiza também a condição precária do homem que, no poema “Sombra” (2012: 33), à maneira de Píndaro²³, considera «uma breve aragem» ou «uma sombra de passagem»:

²³ Píndaro, referindo-se à fugacidade e precariedade da vida humana, afirma o seguinte, nos versos 95-96 da III *Pítica*: «Efêmeros! Que somos nós? Que não somos? / Sombra de um sonho é o homem!» (Trad. de M. H. Rocha Pereira (2009), *Hélade*. Lisboa: 205).

A tarde roxa a brisa nos salgueiros
uma página a virar-se algures no mundo
a chuva que não chega
uma leve breve aragem
algumas nuvens no céu
e uma sombra de passagem.
Como eu.

E, para cúmulo, como acrescenta na composição “Momento” (2012: 35), sente-se uma sombra à espera do ‘momento’ que, embora sem saber «como será» nem quem o anunciará – percebe-se, contudo, que lhe subjaz e ideia de morte –, «chegará / como chega o vento»:

Muitas vezes me pergunto quando vem.
Não sei ao certo como será
nem como ou quem
anunciará
essa noite essa luz esse momento.
Chegará
como chega o vento.

A terceira parte, com quatro poemas, é marcada pelo tema da noite, a noite em que «o poema fala»²⁴. Vejamos a última composição, intitulada “Harmonia” (2012: 42), que evoca o regresso do poeta a Anadia, à noite escura, e a paz que sentiu existir, a doçura no ar, a harmonia entre as pessoas, as coisas, o universo e até o intermitente pirilampo... Mas o poema termina com a expressão clara da ideia de fugacidade e transitoriedade:

²⁴ Curioso se torna verificar que, em Sophia de Mello Breyner Andresen, é também no silêncio da noite que a poetisa destece o que de dia teceu e se encontra com a sua inteireza: e.g. Poema “Penélope” (Sophia 2015: 288).

Regressávamos dos Arcos à Anadia
era uma noite escura mas havia
uma doçura no ar e uma harmonia
entre o universo e nós e parecia
que até o pirilampo que luzia
fazia parte do eterno e ficaria
para sempre entre nós mas eu sabia
que também ele em breve passaria
e não haveria outra noite assim. Não haveria.

A quarta parte (cinco poemas) apresenta composições relacionadas com a Antiguidade grega, em especial com a Guerra de Troia, todas elas de teor negativo, com exceção da última; a quinta parte contém seis poemas, todos também – se excetuarmos o terceiro, “Balada para Jesse Owens” (2012: 57) – com sentido negativo e a focar temas de morte e irrealização de sonhos ou missões; a sexta parte, com treze composições, trata da cidade (Lisboa), locais da cidade, problemas da cidade ou pessoas e realizações que lhe imprimiram marcas; e a sétima (dez poemas) realça a arte poética ou a feitura do poema – um assunto que vem ganhando espaço nos últimos livros do poeta.

De modo geral, com exceção dos cinco poemas da quarta parte de *Nada está escrito* (2012: 43-51), as referências clássicas aparecem esparsas, embora a cada passo com elucidativo significado humano, pessoal e político. Na quarta parte de *Nada está escrito*, porém, a presença dos elementos greco-romanos não se queda apenas por alusões ou referências ligeiras, mas dá corpo e vida a poemas inteiros. Na verdade, estes elementos estão presentes em todos os cinco poemas que constituem essa secção. E significativamente a Guerra de Troia e os heróis homéricos, em especial os da *Ilíada*, adquirem papel de evidência.

Abre logo essa quarta parte com o poema “Tróia” (2012: 45-46): a cidade que se perdeu nos seus «próprios labirintos», «nas setas desferidas / pelo deus que chegava / como chega / a noite»; que se perdeu no «mistério de suas ruas», «nos seus segredos e nos seus

medos», na «própria grandeza». Por isso se calou a música, se calaram as «armas / na trágica geometria das muralhas» e, em contraponto, grassa a destruição com escudos por terra e «metais / retorcidos por entre fogo e cinzas».

O que fica, ao terminar o poema, são as lágrimas de Andrómaca que perdeu o marido e o filho e se viu reduzida à condição de escrava; é a destruição e o silêncio de uma cidade que fora cheia de vida e beleza, que alardeava grandeza, mas de que não existe rasto ou sítio e apenas resta o nome:

E as lágrimas de Andrómaca despedindo-se
do seu amor e de si mesma e da cidade
onde em breve nem casas nem
palavras apetrechadas de asas
nem o tinir de espadas e punhais.
Nada. Nem ruínas nem rasto.
Sequer o sítio. Apenas um nome.
Nada mais.

Assim termina o poema “Tróia” que se faz eco do epíteto homérico épea *pteróenta* – «palavras apetrechadas de asas» na tradução de Frederico Lourenço, em vez da versão mais tradicional «palavras aladas», de que gosto mais, que está na origem de uma metáfora de grande sucesso ao longo dos tempos²⁵.

O poema tem também subjacente a tão discutida questão de Troia – uma cidade e um nome que tanta repercussão colheram ao longo dos tempos. Ainda hoje há historiadores que a consideram apenas um nome, sem concreta e real materialização espacial. Será que coincide com a que Schliemann descobriu na colina de Hissarlik? Muitos são os historiadores e arqueólogos que a identificam com

²⁵ Cf. Rocha Pereira 2019a: 23-36.

uma das várias camadas aí descobertas. Não tem, porém, a aceitação unânime de todos²⁶.

O poema seguinte, “Os guerreiros” (2012: 47), volta a sugerir a mesma ideia de que Troia possa ser apenas um nome, já que se combate e morre «diante da cidade / que ninguém sabe ao certo onde ficava / e talvez fosse apenas / uma palavra». É o seguinte poema:

Subitamente saíram da sombra.
Vinham de cara ao sol
com suas armas cintilantes
soltando grandes gritos de combate
para morrer diante da cidade
que ninguém sabe ao certo onde ficava
e talvez fosse apenas
uma palavra.

O início do poema parece aludir, além disso, ao estratagema do ‘Cavalo de madeira’ que, engendrado por Ulisses, introduz os Aqueus no interior das muralhas troianas: o sair subitamente da sombra para a luz do sol, com as armas cintilantes e a soltar gritos de combate condiz, de facto, com o que se passou com o célebre ‘Cavalo de Troia’, o cavalo de madeira em que, a conselho do Cefalénio, se encerrou o escol dos Aqueus... E assim o inimigo, de forma dolosa, penetrou na cidade de Troia, o que, segundo a tradição, foi a causa próxima da sua conquista e destruição.

Troia e a *Iliada* subjazem ainda ao poema seguinte, “A ferida de Heitor” (2012: 48-49), que faz alusão ao episódio da morte do príncipe troiano por Aquiles, descrito no Canto 22 do referido poema homérico. A composição é, porém, de alcance mais vasto: tem uma aplicação atual, como quase sempre acontece na poesia de Manuel Alegre. A referência à morte de Heitor, pouco mais do que alusão (apenas uma

²⁶ Rocha Pereira 2012: 49-68; Ribeiro Ferreira 1993: 39-66.

estrofe de sete versos), ocupa posição central no poema e divide-o, por assim dizer, em mais duas partes, quase equitativas: quatro estrofes que precedem (20 versos) e três que se seguem (21 versos) – com uma espécie de conclusão na última delas (vv. 21-27):

Mas eis que finalmente Aquiles
vestiu as suas armas e
no peito do herói mais puro
no peito de Heitor procura a forma
o que está antes e depois
na ponta da espada
no buraco da ferida.

Esta estrofe central, além da alusão ao príncipe troiano, manifesta por ele predileção, ao considerá-lo o «herói mais puro». São sete versos – e o número sete parece ter algum significado no livro, pois sete são também, como vimos, as partes que o constituem – e sete versos que são centrais no poema, enquadrados que são por vinte versos que precedem essa estrofe e por vinte e um que a seguem, cujos finais parece relacionarem-se, de certo modo, com a última estrofe do poema a responder ao terceto (vv. 18-20) que imediatamente precede a referência à morte de Heitor.

Vejamos o conteúdo de cada uma dessas partes. Os primeiros vinte versos do poema procuram dar a noção de transitoriedade das coisas e da vida, noção que é inculcada pelo passar de carros na ponte de Tavira – e confessa o poeta que não tem «metáfora para os carros na ponte / eles passam e é tudo». Mas se não há «senão carros a passar», logo se insinua outra aspiração que é muito ulisseica – o regresso a casa, à calma do lar que nos é dado pela «rola que regressa ao ninho». Porque – explica o poeta – «assim é a vida assim a escrita / assim a ponte entre o dizer e o não dizer». Enquadram esse passar constante das coisas e da vida dois tercetos que afirmam a impossibilidade de encontrar a palavra adequada, porque sempre

«o dizível está antes e depois». Abre o poema o primeiro desses tercetos, que é o seguinte (vv. 1-3):

Dizer aquilo para que não há palavras
o que está antes e depois do dizível
e da forma onde a forma não existe.

A impossibilidade de dizer e de encontrar a palavra justa, que aliás aflora também nas duas estrofes mediais (de nove e cinco versos), volta a ser reafirmada no terceto final desta primeira parte (vv. 18-20) e arranca da referência à fugacidade das coisas, ao que acontece e a que impotentes, assistimos – o passar dos carros e rolas, que é uma obsessão destes vinte versos iniciais:

Passam carros passam rolas tudo passa
e tu à volta da palavra
em busca do nunca dito.

Feita a referência à morte de Heitor, a terceira parte do poema (vv. 28-48) passa a insistir na já não necessidade de busca da palavra: «Não batas mais à porta da palavra / não batas mais na pedra dura» (vv. 28-29), já que a palavra pode não ser mais que «breve imperceptível rumor de vento» (vv. 40-42). Agora, refere o poeta, é tempo de Aquiles deixar «correr as lágrimas» – naturalmente lágrimas de dor pela morte de Pátroclo, o amigo que acabara de perder. Agora há que procurar «na ferida de Heitor», a ferida «que pulsa no teu peito», procurar «o sangue e a sagração / o antes e o depois». É que impossível é «tornar semelhantes / as coisas que são incompatíveis»; só resta a busca de uma via, pois «tudo o mais é indecifrável» (vv. 36-39).

Com nova referência ao passar dos carros, o poema conclui a especificar que então só se ouve o tinir das armas, a sublinhar o silêncio que depois se instala no campo de batalha – um «terrível silêncio» –, a insistir na ferida de Heitor (vv. 43-48):

Entanto os carros passam
Mas agora só ouves o tinir das armas
e depois o silêncio
o terrível silêncio do campo de batalha.
E a ferida de Heitor.
E dentro a palavra.

Afinal a palavra que tanto se buscava só na ferida de Heitor se encontra. Ou dito de outra maneira, só quando já não há remédio, porque tudo passou. E de modo quase irresistível a mente nos encaminha para o termo ‘morte’...

E neste final – quase diria que em boa parte deste *Nada está escrito* – aflora também uma noção que é muito grega, a da “aprendizagem pelo sofrimento” que, por exemplo, é nítida no *Agamémnon* de Ésquilo e não em poucos mitos gregos.

Deixo mais uma nota sobre a referência a Heitor como o «herói mais puro». Apesar de a *Ilíada* ter por herói principal Aquiles – é a sua cólera funesta que está na base de toda a ação, desde que se desencadeia (canto 1), muda de objetivo com a morte de Pátroclo (Cantos 16-17), até que se apazigua (Canto 24 e final)... Apesar disso, é Heitor a personagem que mais nos diz, que mais seduz a sensibilidade solidária dos nossos dias, pela sua entrega à defesa da cidade, por pôr os outros e o coletivo acima do interesse individual... Figura ao mesmo tempo heroica e humana, não luta apenas para ganhar glória pessoal, como Aquiles, mas pelo seu país e pela família. Modelo de pai, de marido e de filho, caracteriza-se pelo seu amor à pátria e à família, à esposa, ao filho; é magnânimo perante as culpas e erros de Páris e Helena; tem já consciência de que “nada do que é humano lhe é alheio”, grandeza ou debilidade.

Por fim, o poema “A corrida”, que conclui a secção quatro (2012: 51). Evoca e exalta a vitória de Carlos Lopes nos Jogos Olímpicos de Los Angeles (1984) e, a propósito, faz referência ao «loiro Menelau» e às ‘belas crinas’ dos seus «imbatíveis cavalos», a que subjaz com

certeza a corrida de carros de cavalos nos “jogos fúnebres em honra de Pátroclo”, no Canto 23 da *Ilíada* (vv. 272 sqq.). Cito o poema:

Era já madrugada e nós seguíamos
quilómetro a quilómetro a corrida
era já madrugada e nós corríamos
com aquele que levava ao peito as quinas
era já madrugada e nós não víamos
o loiro Menelau e as belas crinas
dos imbatíveis cavalos do Atrida.
Era só Carlos Lopes que nós víamos
e com ele ganhámos a corrida
aquela madrugada e toda a vida.

A corrida de Carlos Lopes é comparada ao galope dos cavalos do «loiro Menelau» e às suas «belas crinas». Mas a ligação aos Poemas Homéricos – e especificamente à *Ilíada* – não se traduz apenas na referência a Menelau e seus cavalos. É de carácter mais profundamente essencial, de quem incorporou os processos literários de composição homérica: os epítetos (loiro Menelau, belas crinas), os símiles ou espécie de comparações longas que, quais imagens ou flaches cinematográficos, impressivamente cristalizam a cena principal.

E esta comparação (ou paralelismo, se quisermos) com os «imbatíveis cavalos» do «loiro Menelau» – belas crinas ao vento, à medida que deslizavam na velocidade da corrida – logo nos transmite a cavalgada de Carlos Lopes para a meta, passada certa e segura, o peito arcado, qual quilha, a cabeça bem erguida e os cabelos um pouco longos a esvoaçarem nessa caminhada, cujo ritmo é sublinhado e se intensifica pela repetição anafórica de «era já madrugada e nós», dos versos 1, 3 e 5 (repetição do primeiro hemistíquio e ligeira alteração no segundo), que nos transmite a sensação do seu possante caminhar ritmado. Quase me parece estar perante um dos famosos símiles homéricos.

O poema “A corrida”, talvez significativamente, é o único da secção quatro que apresenta cariz positivo. A todos os outros quatro, percorre-os a ideia de sombra, de destruição, de morte.

Essa é tónica que assiduamente surge no livro, quer em poemas isolados, quer em secções inteiras. Quase se poderia dizer que atravessa *Nada está escrito* – traço ou toada que se liga à noção de perda que também é transversal a todo o livro: país ermo e sem pessoas (2012: 15), exército perdido (2012: 25), o que se perdeu (2012: 21), perda da oportunidade, sensação de que o momento passou, espaço em branco (2012: 67).

Troia volta a comparecer em *Bairro Ocidental*, ou figuras dessa cidade, com um registo que não se afasta muito do que vimos na coletânea anterior – o da destruição de Troia e de uma certa desilusão que percorre o livro. É o que acontece com a figura mítica e literária de Cassandra que dá corpo ao poema “Cassandra e a Troika” (2015: 15) – naturalmente a corporizar uma das várias manifestantes que, na altura, se ergueram contra os rigores da Troika.

A jovem filha de Príamo tinha o dom de prever o futuro, por concessão de Apolo, pelo que só ela “ouvia o que ninguém ouvia”... E assim alertou para as consequências de determinados atos – em especial para a ruína que seria o regresso de Páris à cidade, a introdução nela do cavalo de madeira. Mas, como só anunciava desgraças, consideravam-na louca e ninguém lhe dava crédito.

No poema, a jovem profetisa, com um olhar em que luzia “a cólera e a beleza”, aparece na rua com um cartaz a pedir educação e saúde, a denunciar a falsidade e o perigo do cavalo – a Troika – que se introduz dentro da cidade, a criticar os que aceitam tudo o que diz a Troika, sem perceberem que esse era o cavalo que destruiria o país:

Então Cassandra apareceu na rua
trazia um cartaz para entregar à Troika
saúde educação dizia ela. E havia
em seu olhar a cólera e a beleza
ela era a filha de Príamo aquela

por quem Apolo se apaixonou
nos seus ouvidos passaram as serpentes
e por isso ela ouvia o que ninguém ouvia
tinha vindo para avisar que a Troika
é o novo cavalo falso dentro da cidade
os seguranças rodearam-na mas ela falava
seus longos cabelos soltos sob o sol de Lisboa
clamava por justiça e dignidade
ouvissem ou não ouvissem ela era a sibila
e apontava o cavalo dentro da cidade.

E deste modo se verbaliza poeticamente o que a expressão ‘ser Cassandra’ ou ‘fazer de Cassandra’ tão bem traduz: a consciência de que ninguém presta ouvidos ou dá atenção à verdade apregoada e repetida, da inutilidade das nossas palavras e da luta que se trava...

Em conclusão, Homero, ou os Poemas Homéricos, são rio denso e humoso que profundamente irriga a obra de Manuel Alegre, em especial a poética. E a receção tanto lhe advém da trama dos poemas, como das figuras, ou mesmo dos processos literários que os embelezam.

Manuel Alegre começa por privilegiar Ítaca e as figuras de Ulisses e Penélope, tendo por base a *Odisseia*... Depois, lentamente, o foco vai-se deslocando para o outro Poema, para a *Iliada*, para Troia e sua destruição, para os heróis que aí lutaram.

Bibliografia citada

Obras de Manuel Alegre

- Alegre, M. (2009), *Poesia* – Primeiro volume (1960-1990); Segundo volume (1992-2008). Edição revista e aumentada. Lisboa: Dom Quixote.
- Alegre, M. (2012), *Nada está escrito*. Lisboa: Dom Quixote.
- Alegre, M. (2015), *Bairro Ocidental*. Lisboa: Dom Quixote.
- Alegre, M. (2019), *Os sonetos* – uma antologia. Lisboa: Dom Quixote.
- Alegre, M. (2020), *Quando*. Lisboa: Dom Quixote.

Andresen, S. M. B. (2015), *Obra poética*. Edição de Carlos Mendes de Sousa, com prefácio de Maria Andresen Sousa Tavares. Lisboa: Assírio & Alvim.

Trabalhos sobre Manuel Alegre

- Aguiar e Silva, V. M. (2009), “A hora de Elsenor no canto de Manuel Alegre”, in Manuel Alegre, *Poesia I e II*. Lisboa: Dom Quixote, 867-875.
- Carvalho, T. (2008), *Epopeia e antiepopeia. De Virgílio a Alegre*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Lourenço, E. (2016), “Poesia e mito em Manuel Alegre”, in *Obras completas III – Tempo e Poesia*. Coordenação e introdução de Carlos Mendes de Sousa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 587-596.
- Lourenço, E. (2016), “Manuel Alegre ou a nostalgia da epopeia”, in *Obras completas III – Tempo e Poesia*. Coordenação e introdução de Carlos Mendes de Sousa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 597-604.
- Melo, J. (1989), “Apresentação da obra de Manuel Alegre”, in Manuel Alegre, *O canto e as armas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinho, S. T. (1996), “Vozes de cultura clássica na lira de Manuel Bandeira: Da cidade de Ciro à utopia de Pasárgada”, *Máthesis* 5: 417-435.
- Ribeiro Ferreira, J. (1993), *Hélade e Helenos I – Génese e evolução de um conceito*. Coimbra: INIC.
- Ribeiro Ferreira, J. (1997), “Um Barco para Ítaca de Manuel Alegre”, *Máthesis* 6: 239-260.
- Ribeiro Ferreira, J. (2001), *Manuel Alegre: Ulisses ou os caminhos de eterna busca*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- Ribeiro Ferreira, J. (2021), *No poema respira o teu país – Breve percurso sobre a obra de Manuel Alegre*. Coimbra: Fluir Perene.
- Rocha, C. (1997), “Jornada de África: determinação e autodeterminação de um herói”, *Máthesis* 6: 261-269.
- Rocha Pereira, M. H. (2012), *Estudos de história da cultura clássica I – Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha Pereira, M. H. (2019a), “Em volta das palavras aladas”, in *Obras de Maria Helena da Rocha Pereira – Receção das fontes clássicas em Portugal* (Vol. 8). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Imprensa da Universidade de Coimbra, 23-36.
- Rocha Pereira, M. H. (2019b), “Ao encontro da obra de Manuel Alegre”, in *Obras de Maria Helena da Rocha Pereira – Receção das fontes clássicas em Portugal* (Vol. 8). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Imprensa da Universidade de Coimbra, 425-437.
- Rocha Pereira, M. H. (2019c), “Sonetos do obscuro quê de Manuel Alegre”, in *Obras de Maria Helena da Rocha Pereira – Receção das fontes clássicas em Portugal* (Vol. 8). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Imprensa da Universidade de Coimbra: 439-444.
- Rodrigues, U. T. (1995), *Os tempos e os lugares na obra lírica, épica e narrativa de Manuel Alegre*. Lisboa.
- Sousa, J. R. (1987), “Permanência e errância em Manuel Alegre”, *Colóquio/Letras* 99: 41.
- Sucena, P. (1990), “Manuel Alegre – Fontes do Caminho”, *Letras e Letras* 35: 10.
- Vilhena, A. M. (2005), *Manuel Alegre: A interminável busca do azul*. Lisboa: Dom Quixote.

(Página deixada propositadamente em branco)

Cláudia Cravo é docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e doutorada em Literatura Grega, com a dissertação “Magia Erótica e Arte Poética no *Idílio 2* de Teócrito”. Interessa-se também pela área da Didática das Línguas Clássicas e por todas as questões ligadas à reabilitação do ensino do Latim e do Grego no Ensino Básico e Secundário. É investigadora do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, onde coordena o Projeto Complementar “*Artes Docendi - Investigação em Didática dos Estudos Clássicos*”. É Coordenadora dos *Ludi Conimbrigenses* e Vice-Presidente do FESTEIA - Festival Internacional de Teatro de Tema Clássico.

Susana Marques é docente de Estudos Clássicos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (UC) e doutorada em Literatura Grega. É investigadora do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da UC, onde coordena o Projeto Complementar “*Reescrita do Mito*”. É responsável pela série “*Mito e (Re)escrita*” dos *Classica Digitalia*. Atualmente, as suas atividades de investigação e as suas publicações têm-se focado em especial na receção dos Clássicos greco-latinos na Modernidade. Dedicar-se também à Didática das Línguas Clássicas e a questões relacionadas com o incremento do Ensino do Latim e do Grego nas Escolas do Ensino Básico e Secundário.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2024

1 2



9 0



IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS