

AS LÍNGUAS CLÁSSICAS

INVESTIGAÇÃO E ENSINO

ACTAS



COIMBRA
FACULDADE DE LETRAS
1993

(Página deixada propositadamente em branco)

AS LÍNGUAS CLÁSSICAS
INVESTIGAÇÃO E ENSINO

A C T A S

Coimbra

Instituto de Estudos Clássicos

1993

TÍTULO

As Línguas Clássicas: investigação e ensino — Actas

1ª edição: Fevereiro de 1993

COMPOSIÇÃO

João Manuel Catarino Madeira

Jorge Manuel Dias Garcia

EDIÇÃO

Tiragem: 750 exemplares

Instituto de Estudos Clássicos

ISBN — 972-612- 039 - X

Depósito legal n° 63 196/ 93

CAPA

Carlos Alberto Louro Fonseca

IMPRESSÃO

Imprensa de Coimbra, L.da

Contribuinte n° 500 137 625

Largo de S. Salvador, 1-3 — 3000 Coimbra

DISTRIBUIÇÃO

Livraria Minerva

Rua dos Gatos, 10 — 3000 Coimbra

© Instituto de Estudos Clássicos

Índice

Índice	3
Sessão de Abertura	5
João Manuel Nunes Torrão, <i>Ante Rem</i>	7
Maria Helena da Rocha Pereira, Portugal e a herança clássica	11
Autores e temas dos programas	35
José Ribeiro Ferreira, Educação em Esparta e em Atenas	37
Maria do Céu Fialho, <i>Rei Édipo</i> : tragédia e paradigma. Algumas etapas na história da sua recepção	67
Américo da Costa Ramalho, No bimilenário da morte de Horácio: Horácio em Portugal no século XVI	83
José Geraldes Freire, O latim de S. Agostinho nas suas <i>Confessiones</i>	107
Francisco de Oliveira, Teatro e poder em Roma	121
Didáctica das línguas clássicas	143
Fernando J. Patrício de Lemos, A importância da recepção como tema de aprofundamento didáctico	145
Manuel Cerejeira A. Carneiro, Como Renovar o Ensino do Latim. Algumas sugestões	157
José Adelmo G. B. Junqueiro, Reflexão para a Autonomia: uma metodologia na formação do aluno/futuro profes- sor de Línguas Clássicas	167
Manuais escolares (Mesa redonda)	179
Carlos Ascenso André, Apresentação	181
Maria Cristina de Castro-Maia S. Pimentel, O manual de latim: caixa de Pandora ou cornucópia da abundância?	189

António A. Borregana, A didáctica da língua latina baseada na sua qualidade de língua-mãe do português	199
Ildo Rocha Silva, Reflexão sobre manuais escolares	207
Experiências pedagógicas	217
Isaltina Martins, Guerra e Paz. Um tema didáctico na aula de latim	219
Maria Manuel P. d'Abreu, Os clássicos na sala de aula	229
Maria da Graça G. Mendes P. da Cruz, A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade	245
João Filipe Mendes de Oliveira, Função do computador no processo de ensino-aprendizagem	261
António Manuel Ribeiro Rebelo, Suportes lógicos na pedagogia das línguas clássicas	267
Sessão de encerramento	287
Walter de Medeiros, O bom Cantor e as suas falácias. A história da matrona de Éfeso.....	289

SESSÃO DE ABERTURA

(Página deixada propositadamente em branco)

A n t e r e m

JOÃO MANUEL NUNES TORRÃO*

Ao iniciarmos os trabalhos do colóquio **As línguas clássicas: investigação e ensino**, compete-me pronunciar as primeiras palavras.

Desejo dirigir uma especial palavra de saudação a todos os presentes, a começar, naturalmente, pelos nossos convidados, mas também — e com particular razão — a todos os que se deslocaram à Faculdade de Letras de Coimbra para participar neste colóquio.

Desde o momento em que começou a ser pensado no âmbito da comissão organizadora que este colóquio apresentou a estrutura que hoje e aqui se começa a concretizar.

Trata-se de um colóquio de línguas clássicas em que o Grego e o Latim têm um tratamento especial, sem contudo esquecer o Português e a Literatura Portuguesa em variados momentos da sua história.

É também um colóquio em que a investigação e o ensino aparecem interligados, pois se é verdade que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, não é menos verdade que, cada vez mais, temos de prestar particular atenção às metodologias e às estratégias que utilizamos na nossa prática do ensino.

* Comissão organizadora

Daí que tenhamos dedicado uma parte substancial do nosso tempo aos autores e temas dos programas do ensino secundário (um total de onze comunicações), mas não tenhamos esquecido a didáctica das línguas clássicas (com três comunicações a cargo de docentes desta área em universidades portuguesas), nem os problemas complexos e pertinentes que se relacionam com os manuais escolares — lembremos as limitadíssimas opções de que dispomos no mercado livreiro nacional; incluímos ainda um espaço reservado às novas tecnologias e a experiências realizadas no ensino secundário. Infelizmente, a adesão a esta última alínea ficou bastante aquém das nossas expectativas, talvez porque nós, professores de Grego e de Latim, ainda nos sentimos um pouco constrangidos na divulgação das nossas experiências e nos esquecemos um pouco de quanto todos poderíamos ganhar com a partilha das muitas coisas boas que, nesta área, se fazem por todo o país.

Tentámos ainda enriquecer o nosso colóquio com algumas exposições que, na sua simplicidade, poderão ajudar a despertar energias e a reunir forças para, cada dia, tentarmos mais e melhor a favor do ensino do Grego e do Latim.

Assim, temos em exposição material informático, material audiovisual e trabalhos dos núcleos de estágio da nossa Faculdade; temos ainda, graças à colaboração da União Latina, uma pequena exposição bibliográfica de edições sul-americanas relacionadas com o latim.

Num colóquio sobre o Grego e o Latim, não posso deixar de dizer algumas palavras sobre a situação dos professores que ensinam estas línguas, tanto mais que, no início deste ano lectivo, chegou a aparecer nos jornais a indicação de que havia excesso de professores de Grego e Latim.

Trata-se, como todos sabemos, de um falso problema; de facto, em muitas escolas, os alunos ainda não têm a possibilidade de

frequentar estas disciplinas ... por falta de professores habilitados para as leccionar.

O que há, na realidade, é um excesso de professores colocados no 8º Grupo/A — teoricamente, de Português, Latim e Grego —, devido, por um lado, a uma desadequação entre os cursos ministrados no ensino superior e os grupos de disciplinas no ensino secundário e, por outro, à falta de coragem e de visão para resolver de vez este problema que já se arrasta há demasiado tempo.

Assim, neste momento, o 8º Grupo/A do ensino secundário não é o grupo dos professores habilitados para ensinar Português, Latim e Grego, mas o “saco comum” aonde vão parar — muitas vezes à força — todos os licenciados em Línguas e Literaturas que o Ministério não consegue enquadrar nos esquemas antiquados que ainda mantém.

Esperemos, pois, a bem do ensino e de um correcto aproveitamento das capacidades e habilitações destes professores, que, em breve, haja uma correcção deste sistema anómalo e obsoleto.

Um colóquio sobre **As línguas clássicas: investigação e ensino** tem subjacente toda a problemática do ensino/aprendizagem do Grego e do Latim. Não pretendemos, contudo, fornecer modelos metodológicos acabados a ninguém — até porque defendemos que cada professor deve construir o seu próprio método e, mais do que isso, o deve adaptar constantemente às situações concretas dos alunos com que está a trabalhar: queremos sim oferecer um espaço de reflexão, facultar material de trabalho, possibilitar a troca de experiências para uma caminhada em comum — o que não significa em rebanho — neste processo de defesa da cultura clássica em que todos nos encontramos empenhados.

Por isso, todas as sessões de trabalho serão seguidas de debate — que esperamos vivo e frutuoso — e a comissão organizadora está aberta a todas as críticas e sugestões que entendam querer fazer-nos.

Esperamos que, com a participação de todos, este colóquio possa contribuir para o enriquecimento individual de cada um dos participantes e para a construção de um ensino do Grego e do Latim cada vez mais activo, interessante e proveitoso para os nossos jovens e para a nossa cultura.

A realização deste colóquio não seria possível sem a contribuição de inúmeras pessoas e instituições.

Permitam-me que comece *intra muros* e refira o Instituto de Estudos Clássicos que decidiu apoiá-lo e facilitar em tudo a sua efectivação; uma palavra de gratidão vai também para a Faculdade de Letras, nomeadamente para o Conselho Directivo, pelo apoio moral e material que nos concedeu.

Entre os patrocinadores contam-se também a Secretaria de Estado do Ensino Superior, o Banco Pinto & Sotto Mayor e, na sua já habitual participação, a Livraria Minerva.

Imprescindível foi também a colaboração de todos os conferencistas a quem agradeço a gentileza da colaboração e a disponibilidade manifestada em relação à publicação das *Actas*.

Para terminar, não posso deixar de referir — porque seria cometer uma injustiça — aqueles que, trabalhando comigo, ajudaram a pôr de pé este colóquio: os membros da comissão organizadora, Drs. Carlos Alberto Louro Fonseca, Ana Maria Valente, Maria Teresa Freire e Zélia de Sampaio Ventura, e os que, em tarefas de apoio, viveram connosco as dificuldades e as alegrias que a preparação de um colóquio como este sempre traz: Dr. João Catarino Madeira e os alunos Jorge Garcia, Rosário Barroso e Dina Silva.

A todos o meu muito obrigado.

Só me resta expressar os votos de boa estadia em Coimbra e de bom trabalho.

PORTUGAL E A HERANÇA CLÁSSICA

MARIA HELENA DA ROCHA PEREIRA*

A herança greco-latina atravessa toda a cultura ocidental, embora com intensidade variável — lembre-se a *akmé* do Renascimento — e o nosso País não constitui, felizmente, excepção. Muitos estudos, sobretudo em anos recentes, têm vindo evidenciar, cada vez mais, este facto.

Manifesta-se precisamente no Renascimento, como todos sabem, a formação da consciência da parte mais preciosa desse legado: a língua. É o que a Vénus de *Os Lusíadas* proclama, em dois versos famosos, ser uma das razões da sua preferência pelos Portugueses (I. 33):

*Essa língua, na qual, quando imagina,
com pouco corrupção crê que é a Latina.*

Noutro extremo cronológico e geográfico, estará "a última flor do Lácio, inculta e bela" do não menos célebre verso de Olavo Bilac.

Mas, voltando ao Renascimento, já António Ferreira, ao defender o seu uso na poesia, a declarava abertamente apta a continuar os modelos antigos (*Cartas*, II.10.130-132):

* Universidade Coimbra

*Docemente suspira, doce canta
a Portuguesa Musa, filha, herdeira
da Grega e da Latina, que assi espanta.*

O mesmo poeta exortava o seu amigo Pedro de Andrade Caminha, em versos também muito citados, a trabalhar a língua portuguesa (*Cartas* I.3.125-127):

*Floreça, fale, cante, ouça-se e viva
a Portuguesa Língua, e já onde for
senhora vá de si, soberba, e altiva.*

Longo caminho se percorrerá para chegar a esse ponto, em que a língua literária parte para novos destinos, paradoxalmente carregada de latinismos entrados de novo ou de palavras a que a aproximação dos modelos antigos fizera retomar a sua forma erudita.

Mas tal não significa que a cultura clássica, e o seu veículo latino na metade ocidental do antigo Império Romano, estivessem durante séculos caídos no olvido. Pelo contrário, à medida que vão sendo analisados, quer os textos em latim medieval escritos desde os alvares da nacionalidade, quer o ensino ministrado nos grandes centros de cultura — designadamente os Mosteiros de Santa Cruz de Coimbra, de Santa Maria de Alcobaça e ainda de S. Vicente de Fora, de Lisboa — mais se confirma a relativa amplitude de uma cultura que, para essa época, se julgava quase extinta.

Efectivamente, desde a edição dos *Portugaliae Monumenta Historica*, por Alexandre Herculano, muitos outros documentos foram sendo publicados e interpretados, sobretudo por F. da Gama Caeiro, António Cruz, A. Moreira de Sá, Aires do Nascimento¹. Assim, atra-

¹ F. da Gama Caeiro, *Santo António de Lisboa* (Lisboa 1967), I, 31-37; António Cruz, *Santa Cruz de Coimbra na Cultura Portuguesa da Idade Média* (Porto 1964) I, 292-293; A. Moreira de Sá, "Primórdios da Cultura Portuguesa", *Arquivos de História da Cultura Portuguesa* I (1966) 5-112; Aires do Nascimento, "Livros e Claustro do Século XIII em Portugal.

vés de catálogos de livrarias ou de listas de empréstimos de códices entre conventos, foi possível fazer ideia do conteúdo dessas bibliotecas nos séculos XII e XIII. Por exemplo, em Santa Cruz de Coimbra encontravam-se *duo libri de Retorica scilicet Tullii* (seguramente o *De Inventione* e a *Rhetorica ad Herennium*, o primeiro de Cícero, o outro a ele atribuído)². Aí também fora copiado o *Vocabularium* enciclopédico de Papias, um gramático italiano (entre 1053-1063), que comportava citações de numerosos autores clássicos. O mesmo existia em S. Vicente de Fora, bem como um *Ovidius maior*, ou seja, as *Metamorfoses*³.

A presença da obra do galante poeta de Sulmona no cenóbio não surpreende, se tivermos presente que começara na Europa dos finais do século XI e começos do XII a chamada *aetas Ovidiana*, numa leitura dulcificada pela interpretação alegórica e erguida às alturas de um *Ovide moralisé* nos princípios do século XIV⁴. É nesse espírito que podemos compreender que Santo António cite nos seus Sermões passos do *De Remedio Amoris* e do *De Arte Amatoria*⁵. O mesmo Doutor da

Inventário da Livraria de S. Vicente de Fora, em Lisboa", *Didaskalia* 15 (1985). Os documentos constam também do apêndice ao artigo de F. da Gama Caeiro, "Fontes portuguesas da formação cultural do Santo", *Itinerarium* 110-111 (1981) 136-164. Veja-se ainda José Mattoso, *Portugal Medieval. Novas Interpretações* (Lisboa 1985) 225-239.

² Doc. n° 17, p. 27, do artigo de Moreira de Sá referido na nota anterior.

³ Sobre o que se entendia na Idade Média por *Ovidius maior*, vide L. P. Wilkinson, *Ovid Surveyed* (Cambridge 1962) 186.

⁴ Sobre esta tradução parafrástica anónima, de tão grande influência, veja-se L. P. Wilkinson, *op. cit.*, 186, e ainda G. Highet, *The Classical Tradition* (Oxford, repr. 1959) 59-62.

⁵ Citados por F. da Gama Caeiro, *Santo António de Lisboa* I, 33-34, nota 59. O índice da tradução, com prefácio e notas, de *Santo António de Lisboa, Obras Completas*, por Henrique Pinto Rema (Lisboa 1970, 3 vols.) acrescenta-lhes *De Ponto*. No mesmo índice, figuram muitos outros autores clássicos, como Aristóteles, Plauto, Cícero, Varrão, Horácio, Plínio, Séneca. Quanto à alusão virgiliana referida a seguir, encontra-se em III, 231.

Igreja refere também a *IV Bucólica* de Virgílio — aquela que, pela sua possível interpretação messiânica, fizera do Mantuano uma espécie de profeta do Cristianismo. Supõe, de resto, Gama Caeiro que o poeta era um dos autores existentes em Santa Cruz de Coimbra, lugar onde, em seu entender, o Santo alcançara a sua grande formação intelectual, nos oito ou dez anos de permanência no mosteiro⁶. Quanto à existência de um Virgílio nessa biblioteca, julgamos tê-la comprovado, através da intertextualidade detectável na descrição da tempestade marítima da *Vita Sancti Theotonii*, onde ressoam ecos vocabulares de *Eneida* I. 81-123⁷. Observe-se que o discípulo anónimo que compôs esta hagiografia viveu um ou dois decénios antes de Santo António, em tempos de D. Afonso Henriques.

Se avançarmos até aos séculos XIV-XV, os testemunhos aumentam consideravelmente, tal como sucedia em todos demais países. Exemplo disso são os códices alcobacenses com obras do *Aristoteles Latinus* (*Analytica Priora et Posteriora, Elenchi*), copiadas na segunda metade do século XIV, e a *Ética a Nicómaco, Oeconomica, Politica, Topica*, na centúria seguinte, bem como Diógenes Laércio e Valério Máximo⁸.

Mas por esta altura já se nascia "em sino de Latim", como se lê no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, onde figuram traduções de algumas *Heróides* de Ovídio ou do Pseudo-Ovídio, por João Ruiz de Sá de Meneses e João Ruiz de Lucena. A honra de ter feito a primeira versão para português de um grande escritor latino cabe, porém, ao Infante D. Pedro, que "pôs em linguagem" os três livros do

⁶ F. da Gama Caeiro, "Fontes portuguesas da formação cultural do Santo", cit., *passim*.

⁷ Veja-se a nossa edição da *Vida de S. Teotónio* (Coimbra 1987) 1, nota 2.

⁸ *Inventário dos Códices Alcobacenses*, Tomo VI (Índices) ed. A. A. do Nascimento (Lisboa 1978).

De Beneficiis de Cícero⁹ e encarregou o Prior de S. Jorge de traduzir, do mesmo autor, o *De Amicitia*.

Foi também o 1.º Duque de Coimbra que traduziu outros autores menores e que se inspirou no *De Beneficiis* de Séneca para o essencial do *Livro da Virtuosa Benfeitoria*, onde aliás, não são menos numerosas as abonações de Aristóteles (e. g. , da *Metafísica*, *Lógica*, *Física*, *Ética*, *De Anima*, *Política*) além de outros autores clássicos, como Platão, Cleantes, Cícero (*Rhetorica*, *De Officiis*), Salústio, Ovídio (*Pontica*), Valério Máximo. A composição desta obra, completada por Frei João Verba (que viria a ser o mesmo Prior de S. Jorge atrás citado) numa proporção difícil de definir, deverá situar-se, segundo cremos ter provado, entre 1418 e 1425¹⁰.

Alguns anos posterior é o *Leal Conselheiro* de D. Duarte, que cita Platão (*A República*) e Aristóteles (*Ética*, *Política*, *Topica*, *Retórica*). Não podemos, no entanto, esquecer que o próprio monarca declara ter encarregado D. Afonso de Cartagena, Bispo de Burgos e Deão de Santiago, de lhe ordenar, a partir da *Ética*, um *Memorial das Virtudes*, e que muitas das citações utilizadas vieram através de Egídio Romano, *De regimine principum*, que, aliás o Infante D. Pedro verteu para vernáculo e que contém dezenas de abonações do Filósofo.

Se olharmos para o lado dos cronistas, é fácil recordar que Fernão Lopes se apoia em Cícero logo no prefácio da Crónica de

⁹ Tal como J. M. Piel, o editor desta obra, e muitos outros grandes especialistas, não vemos razão para pôr em dúvida a autoria desta tradução, afirmada, aliás, por Rui de Pina.

¹⁰ A primeira data foi encontrada por Joaquim de Carvalho, "Cultura Filosófica", in *História de Portugal* ed. Damião Peres, IV (1932) 518. A segunda, propusemo-la em "Helenismos no Livro da Virtuosa Benfeitoria", *Biblos* 57 (1981) 313-358, partindo da identificação de Frei João Verba com o Prior de S. Jorge, feita por A. J. Dias Dinis, "Quem era Fr. João Verba, colaborador literário de el-rei D. Duarte e do Infante D. Pedro", *Itinerarium* 10-11 (1956) 424-491. A comparação entre o tratado de D. Pedro e o de Séneca foi feita por vários, em especial por Diamantino Martins, "O *De Beneficiis* de Séneca e a *Virtuosa Benfeitoria* do Infante D. Pedro", *Revista Portuguesa de Filosofia* 21 (1965) 255-321.

D. João I ("e ao que parece que o sentiu Túlio"). Do aparato erudito de Zurara e da sua proveniência deu Joaquim de Carvalho, em obra que fez época, a devida conta¹¹.

Mesmo descontando, muitas vezes, que estamos em presença de conhecimento indirecto dos autores (através de colectâneas como, por exemplo, a de Valério Máximo, que existia na biblioteca de D. Duarte), os príncipes de Aviz e o grupo de estudiosos que gravita em volta deles constituem uma perfiguração do Humanismo que se aproxima.

É sobretudo a via italiana que o fará chegar. Se o Regente mandara vir, para mestres de D. João V, Mateus de Pisano e Estêvão de Nápoles, no reinado de seu neto chegará Cataldo Sículo para preceptor do filho bastardo de D. João II, e esse facto (c. 1485) marca, para A. Costa Ramalho, a introdução do Humanismo em Portugal. A longa pléiade de autores portugueses que ilustram este movimento com os seus escritos, não vamos repeti-la. Limitamo-nos a repetir alguns nomes que mais alto subiram: André de Resende, que na *Oratio pro Rostris* traçou a *magna charta* do Humanismo português¹² (incluindo, pela primeira vez, o elogio do Grego além do do Latim); Diogo de Teive, autor de uma tragédia de tema nacional, em moldes clássicos, *Johannes Princeps*¹³, que terá sem dúvida servido de modelo ao seu

¹¹ "Sobre erudição de Gomes Eanes de Zurara", *Biblos* 25 (1949) 1-160 = *Obras Completas* IV (Lisboa 1983) 185-340.

¹² A. Costa Ramalho, *Estudos sobre o Século XVI* (Lisboa 2^a 1983) 125-151, dá também grande relevo a dois documentos anteriores: a carta de Cataldo ao Marquês de Vila Real e o prólogo à *Arte de Gramática* de Estêvão Cavaleiro. O artigo do mesmo professor, na *Enciclopédia Verbo*, sobre "O Humanismo Renascentista em Portugal" oferece uma síntese muito clara do que há de mais importante sobre a matéria. Muitos outros trabalhos seus se ocupam dela. Dentre eles salientamos ainda *Para a História do Humanismo em Portugal I* (Coimbra 1988) e a antologia *Latim Renascentista em Portugal* (Coimbra 1985).

¹³ A obra foi pela primeira vez traduzida na nossa língua, com prefácio e notas, por Nair de Castro Soares, *Diogo de Teive. Tragédia do Príncipe João* (Coimbra 1977).

discípulo António Ferreira para a *Castro*, de que falaremos adiante; o cosmopolita Damião de Góis; Jerónimo Osório, o "Cícero português").

Este florescimento tem que ver, como é sabido, com outros factores, como a renovação do ensino operada com a remodelação dos estudos em Santa Cruz de Coimbra, em 1536, que mandava ler a Sacra Teologia e as Artes Liberais nas três línguas sagradas, sob pena de multa aos regentes que não "falarem em latim ou alguma das outras sobretidas línguas" nos lugares onde estivessem escolares; com o sistemas de bolsas no estrangeiro, praticado por D. João III (aliás, já com precedentes que vinham de D. Sancho I); com a transferência definitiva da Universidade para Coimbra e a inauguração do Colégio das Artes uns anos depois; e com o convite a grandes mestres nacionais e estrangeiros para aí professarem¹⁴.

Não discutiremos aqui as diferenças entre o Humanismo português e outros, nomeadamente o italiano, já bem definidas por José V. de Pina Martins¹⁵. Tão pouco exploraremos a parte da influência clássica, aliás vinda desde a Idade Média, nos estudos jurídicos, médicos

¹⁴ O "Regimento Escolar de Santa Cruz de Coimbra" foi publicado na revista *Biblos* 45 (1974) por J. S. da Silva Dias, autor do extenso estudo *A Política Cultural de D. João III* (Coimbra 1969), 2 vols. Sobre o Colégio das Artes, continua a ser fundamental o livro de Mário Brandão, *A Inquisição e os Professores do Colégio das Artes* (vol. I, Coimbra 1948; vol. II, 1ª parte, Coimbra 1969). Tão-pouco pode esquecer-se o estudo pioneiro de D. Manuel Gonçalves Cerejeira, *Clenardo* (Coimbra, 1917-1918; ed. refundida em 1975), 2 vols. Para o período anterior, designadamente o reinado de D. João II, veja-se o artigo de António Domingues de Sousa Costa, "Estudos superiores e universitários em Portugal no reinado de D. João II", *Biblos* 63 (1987) 253-334.

¹⁵ Especialmente em "Sobre o conceito de Humanismo e alguns aspectos histórico-doutrinários da Cultura Renascentista", *Arquivos do Centro Cultural Português* 2 (1970) 192-281, e, do mesmo autor, *Humanisme et Renaissance de l'Italie au Portugal. Les deux regards de Janus* (Lisbonne-Paris 1989), 2 vols. Obra importante sobre esta matéria é ainda o volume de actas do congresso *L'Humanisme Portugais et l'Europe* (Paris 1984).

ou filosóficos¹⁶. Não queremos, no entanto, deixar de sublinhar o facto de um dos maiores prosadores portugueses de Quinhentos, Frei Heitor Pinto, ter composto a sua *Imagem da Vida Cristã* à maneira dos diálogos platónicos. Ele mesmo deixa entrever o modelo e talvez a via italiana do seu conhecimento, em passos do "Diálogo da Justiça" como este¹⁷:

A estas figuras traçadas no conceito chama ideias aquele insigne Platão, a quem o filósofo Panécio chama sapientíssimo Homero dos filósofos. O qual não somente na filosofia, mas ainda na eloquência eclipsou a memória dos antepassados, e ensinou os homens a fugirem da sensualidade, em tanto que lhe fizeram os gentios um epitáfio que dizia que o deus Apolo tivera dois filhos, Esculápio e Platão, Esculápio para curar os corpos, e Platão as almas, como o refere na sua vida Marsílio Ficino.

A influência dos romanos nos nossos historiadores do século XVI também tem sido notada por vários, e nomeadamente nos autores de *Décadas*, à moda de Tito Lívio, sejam elas de João de Barros ou de Diogo do Couto. Sobre este último, assinala Luís de Sousa Rebelo, na esteira de Hooykaas, o paralelismo estabelecido entre os perigos que

¹⁶ Sobre estes últimos, há boas sínteses recentes, como as da Enciclopédia Verbo para "Platonismo em Portugal", por F. da Gama Caeiro, e "Aristotelismo em Portugal", por J. Pereira Gomes; e ainda da Enciclopédia Logos, sobre o segundo destes tópicos, por F. da Gama Caeiro, A. Coxito e A. Braz Teixeira. Quanto às Ciências Médicas, pode rastrear-se o ensino de doutrinas de Hipócrates e Galeno desde documentos medievais aos Estatutos da Universidade de Coimbra de 1653 e aos próprios Estatutos Pombalinos que, ao contrário da Medicina "arábigo-peripatética", não proscreve o daqueles mestres.

¹⁷ Edição de M. Alves Correia (Lisboa 1940), I, 163.

espreitavam o império português no Oriente e as causas da queda do Império Romano¹⁸.

Também no que concerne ao saber médico o paralelismo com os antigos é constante. Mas aqui a comparação aponta para a superação do saber greco-latino pela experiência do novo. É o caso dos *Colóquios dos Simples e Drogas*, em que Garcia de Orta faz de Ruano, doutor de Alcalá e Salamanca e bom conhecedor de Dioscórides, Galeno e Plínio, o seu interlocutor renitente, como neste passo do Colóquio XX, em que lhe dá esta réplica:

Digo que se sabe mais em um dia agora pelos Portugueses do que se sabia em cem anos pelos Romanos.

Semelhante é o que ocorre entre geógrafos e astrónomos, Se, por um lado, tentam identificar-se os novos achamentos com as regiões descritas pelos antigos (veja-se a discussão sobre o Jardim das Hespérides e sobre a localização de Taprobana¹⁹), por outro, o sentido de superação e do predomínio da experiência sobre o saber tradicional espelha-se num sem-número de textos. Escolhemos um exemplo do prólogo da *Suma Oriental* de Tomé Pires:

E se na tal divisão parecer alguma cousa supérflua ou minguada ou discrepante (...) e Tolomeu e outros não pareça novidade por que os tais mais por novas que por prática o sentiram; nós que tudo passamos, experimentamos e vemos...

¹⁸ *A Tradição Clássica na Literatura Portuguesa* (Lisboa 1982) 43 -44.

¹⁹ Tratámos desta questão em "Jardim das Hespérides", *Nova Renascença* (1991) 99-109, especialmente pp. 106-109; da segunda, em "Sobre o texto da Ode ao Conde de Redondo", *Revista Camoniana* (São Paulo) 6 (1984-1985) 107-128.

Também no cap. I do Livro IV do *Esmeraldo de Situ Orbis* Duarte Pacheco Pereira refere como os antigos escreveram "tantas fábulas" sobre o Oriente e como Vasco da Gama "achou o contrário do que a maior parte dos antigos escritores disseram"²⁰.

É ainda esta atitude que vai estar no cerne da mais alta realização literária de uma epopeia em moldes clássicos sobre a grande expedição que, para historiadores como Toynbee, inaugurou o mundo moderno: *Os Lusíadas*. Pode dizer-se sem exagero que nela o chamado esquema de superação é constante, anunciada desde que em I. 3 se faz esta combinação entre a fórmula *cedat* e a fórmula *taceat*²¹:

*Cessem do sábio Grego e do Troiano
as navegações grandes que fizeram;
cale-se de Alexandro e de Trajano
a fama das vitórias que tiveram;
que eu canto o peito ilustre lusitano
a quem Neptuno e Marte obedeceram;
cesse tudo o que a Musa antiga canta,
que outro valor mais alto se alevanta.*

Várias são as estrofes em que, além disso, se celebram as novidades geográficas ou astronómicas e a superioridade da experiência adquirida (e. g. V. 14; V. 17-18; V. 22-23). Mas nenhuma as desenha

²⁰ Os textos citados (com a ortografia e pontuação modernizadas) são, respectivamente, de *A Suma Oriental de Tomé Pires e o Livro de Francisco Rodrigues*, ed. Armando Cortesão (Coimbra 1978) 133, e *Esmeraldo de Situ Orbis* de Duarte Pacheco Pereira, ed. Joaquim Barradas de Carvalho (Lisboa 1991) 689-691.

Desta matéria tratou largamente Luís de Albuquerque, de quem citamos em especial *Dúvidas e Certezas na História dos Descobrimentos*, 2ª Parte (Lisboa 1991), cap. "A Geografia dos Descobrimentos".

²¹ O motivo do "esquema de superação" ("Ueberbietung"), definido por Curtius, *Europaeische Literatur und lateinisches Mittelalter* (Bern 1948) 169-172, foi aplicado a *Os Lusíadas* por Kurt Reichenberger, "Vergleich und Ueberbietung, Strukturprinzipien im Epos des Camões", *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, N. F., 10 (1960) 1-2.

com tanto vigor e agudeza — que lhe advém da sua colocação num ponto central da viagem e na boca de um dos mais felizes exemplos de mitopoiese camoniana — como aquela em que se identifica o Adamastor (V. 50):

*Eu sou aquele oculto e grande Cabo
a quem chamais vós outros Tormentório,
que nunca a Ptolomeu, Pompónio, Estrabo,
Plínio, e quantos passaram, fui notório:
aqui toda a africana costa acabo
deste meu nunca visto promontório,
que pera o Pólo Antártico se estende,
a quem vossa ousadia tanto ofende.*

Supérfluo será acentuar como a estrutura da epopeia, com proposição, invocação e dedicatória, entrada na narrativa *in medias res*, para dar lugar, a meio do poema, a uma longa analepse, corresponde ao modelo greco-latino (pelo que toca à dedicatória, só ao das *Geórgicas*); e que outrotanto se passa com o uso de processos estilísticos consagrados, como os símiles, a pergunta retórica, a apóstrofe. Também não valerá a pena insistir em falsos problemas, como o da conciliação do maravilhoso pagão com o cristão. O assunto está largamente explorado — não sem exageros — desde Faria e Sousa aos tempos mais recentes²².

Modelos virgilianos seguiram-os também Camões em várias das suas *Éclogas* e não faltam os horacianos nas *Odes*. Teremos de voltar aos começos do século XVI, para não esquecer que *éclogas*, *elegias*,

²² Julgamos improcedentes as tentativas de fazer prevalecer o modelo da expedição dos Argonautas (seja o da epopeia de Apolónio de Rodes, seja o da de Valério Flaco), a não ser ocasionalmente, sobre o homérico e o virgiliano. Bastariam as estrofes V. 88-89 para o provar. Quanto aos deuses pagãos, a questão encontra-se explanada desde que A. Costa Ramalho a enquadrou na devida perspectiva humanista, no seus *Estudos Camonianos* (Coimbra 1975) 19-24.

cartas, odes, eram retomadas pelos nossos renascentistas à tradição greco-latina, mediada, não raro, pela via italiana e espanhola, e que todos reconheciam em Sá de Miranda o corifeu deste movimento literário entre nós: "Novo mundo, bom Sá, nos foste abrindo", ou "Nesta primeiro ardeu cá o bom Miranda". Quem assim escreveu, António Ferreira, apresenta-se no entanto como introdutor da Ode (Odes I. 1-9):

*Fuja daqui o odioso
profano vulgo, eu canto
as brandas Musas, a uns espiritos dados
dos Céus ao novo canto
heróico e generoso
nunca ouvido dos nossos bons antepassados;
neste sejam cantados
altos Reis, altos feitos,
costume-se este ar nosso à Lira nova.*

O autor partira de um conhecido verso horaciano (*Carmina* III. 1. 1), do poeta de quem dirá ser "o meu Horácio, a quem obedeço" (*Cartas* I. 12. 185), e de quem há-de parafrasear extensas partes da *Arte Poética* (*Cartas* I. 12 e II. 8) — será ele o teorizador do grupo — e imitar epístolas e odes. Mas o mais surpreendente é que é ele, tanto quanto pudemos averiguar, o único que imita também Teócrito nas suas *Bucólicas* VII e X, embora não possamos garantir que tenha tido acesso directo ao original grego. Mais ainda, quando a publicação das *Anacreontea* por H. Étienne era um acontecimento recente (1554) que encantara a Europa culta (recorde-se o entusiasmo de Ronsard: "Anacréon me plaît, le doux Anacréon!"), traduziu ou imitou várias dessas odes ligeiras (assim, a Elegia VIII é a XXXIII do pseudo-Anacreonte, e no Livro dos Epigramas estão contidas a XIX, XXIV,

XXVI e XXVIII)²³. Por sua vez, o seu grande amigo Pedro de Andrade Caminha, de quem afirmava que nele quiseram as "Musas renovar a Antiguidade" (*Cartas* I. 3. 10), transporia para português a XXXV. E ambos verteram, independentemente, segundo julgamos, o "Amor Fugitivo" de Mosco (respectivamente, Elegia VII de Ferreira e VIII de Caminha). Não vamos pormenorizar mais, embora merecesse grande relevo outro poeta do mesmo círculo, sem dúvida o mais melodioso de todos, Diogo Bernardes.

Não poderá, contudo, dispensar-se uma alusão ao teatro, especialmente ao de António Ferreira, não para discutirmos de novo a autoria da *Castro*, questão em que intervieram, em anos recentes, conceituados especialistas da matéria, mas para acentuar que nunca a tragédia clássica teve tão perfeita realização entre nós, praticando uma *imitatio* verdadeiramente criadora, tal como a entendiam os teorizadores do século XVI e o repetiriam os do século XVIII²⁴.

²³ Quanto à possibilidade da leitura de Teócrito no original, a dúvida persiste, tanto mais que o Siracusano foi impresso quase simultaneamente em grego e em tradução latina. Da teoria e da prática da imitação dos antigos neste autor, trataram, de modo diverso do aqui apresentado, T. F. Earle, *The Muse Reborn. The Poetry of António Ferreira* (Oxford 1988) e A. M. Ribeiro Rebelo, "A problemática da tradução-imitação em duas elegias de António Ferreira", *Humanitas* 39-40 (1987-1988) 233-266.

Sobre a *imitatio* quinhentista há uma vasta bibliografia, de que salientamos, para o caso português, o artigo de Aníbal Pinto de Castro, "La poétique et la rhétorique dans la pédagogie et dans la littérature de l'Humanisme portugais", in: *L'Humanisme Portugais et l'Europe* (Paris 1984) 699-721.

²⁴ A questão da prioridade da *Castro* sobre a *Nise Lastimosa* de Bermúdez, historiada por Adrien Roig na introdução à sua edição (*La Tragédie Castro de António Ferreira* [Paris 1971] foi retomada por este lusitanista em "António Ferreira est bien l'auteur de la tragédie Castro", *Arquivos do Centro Cultural Português* 10 (1976) 675-693; por Aníbal Pinto de Castro, "António Ferreira, autor da Castro. Algumas considerações a propósito de dois artigos do Prof. Roger Bismut", *Ibidem* 11 (1977) 9-110, e por Nair Castro Soares, "A Castro à luz das suas fontes. Novos

O mesmo António Ferreira compusera *Bristo e Cioso*, seguindo a tradição de Plauto e Terêncio, tal como Sá de Miranda fez em *Estrangeiros e Vilhalpandos*, e Jorge Ferreira de Vasconcelos na *Eufrosina*. Neste contexto não pode esquecer-se o sal plautino dos *Enfatriões* de Camões. Recorde-se ainda que Sá de Miranda tentara a tragédia na perdida *Cleópatra*.

No século XVII, a maioria das "óperas" de António José da Silva assenta em temas mitológicos, desenvolvidos com a mais desenfreada fantasia (*A Esopaida, Os Encantos de Medeia, Anfitrião ou Júpiter e Alcmena, As Variedades de Proteu, Precepício de Faetonte, Labirinto de Creta*). Este aproveitamento de mitos é, aliás, um fenómeno universal, que vai levar à saturação patente no *Verdadeiro Método de Estudar* de Verney, às censuras da Arcádia Lusitana, especialmente do seu grande teorizador, quer em prosa ("Devemos imitar e seguir os Antigos; assim no-lo ensina Horácio. Mas esta doutrina, este conselho devem abraçá-lo e segui-lo de modo que mais pareça que o rejeitamos, isto é, imitando e não traduzindo"— *Dissertação III*), quer em verso (*Sátiras* II. 48-51):

*Imite-se a pureza dos Antigos,
mas sem escravidão, com gosto livre,
com polida dicção, com frase nova,
que a fez ou adoptou a nossa idade.*

ou ainda (*Sátiras* II. 1-2):

*Não posso sujeitar-me, amável Conde,
a que às cegas se imitem os Antigos.*

Tal como António Ferreira, também Correia Garção foi chamado "o novo Horácio"— epístolas, sátiras, odes, trazem a marca do

dados sobre a originalidade de Ferreira", *Humanitas* 35-36 (1983-1984) 271-348.

Venusino, "clara estrela polar, o velho Horácio" (*Sátiras* I. 1. 100) — e, embora seja excessivo repetir com Menéndez Pelayo, que "no tiene originalidad ni ha dejado quizá una idea ni una composición propia"²⁵, não podemos negar a presença continuada do modelo latino, embora conjugando frequentemente duas ou mais odes numa só. De admirar, de qualquer modo, a tersa limpidez da expressão e a perfeição do recorte estrófico. Antes de passarmos adiante, recorde-se ainda a inspiração virgiliana da celebrada *Cantata de Dido*.

Outra árcade famoso, António Dinis da Cruz e Silva, distinguuiu-se pelas suas tentativas de inovação, compondo *Odes Pindáricas* (que quase merecem só o nome pela sua forma triádica) e incluindo nas éclogas representantes de outros mesteres, além do pastoril ou piscatório (*Idílio dos Vindimadores*, *Idílio Venatório*) e, sobretudo, como assinalou Hernâni Cidade, compondo umas *Metamorfoses* adaptadas à fauna e flora brasileiras²⁶.

Também Bocage, o tradutor emérito de vários trechos do poema maior ovidiano, há-de inventar uma "metamorfose" segundo os melhores cânones do Sulmonense, *Areneo* e *Argira*, assim como há-de usar largamente do modelo virgiliano nos Idílios, de compor odes anacreônticas e cantatas sobre temas mitológicos, como *Medeia* e *Leandro e Hero*, onde a paixão destruidora é a nota dominante. Neste pré-romântico, a prodigiosa riqueza verbal, em que sobressaem latinismos inúmeros, a harmonia do verso, a tumultuante riqueza de informação mitoló-

²⁵ *Horacio en España* (Madrid 1885) II, 325.

²⁶ *Lições de Cultura e Literatura Portuguesas* (Coimbra 1968) II, 283-284. Omitimos aqui o teatro de Manuel de Figueiredo e de Reis Quita, geralmente baseados nas traduções do teatro grego por Brumoy, bem como as paráfrases de Cândido Lusitano. Sobre Reis Quita, veja-se o artigo de J. Ribeiro Ferreira, "Fontes clássicas na Mégara de Reis Quita e Pedegache", *Humanitas* 25-26 (1973-1974) 115-153; sobre Cândido Lusitano, o de Manuel dos Santos Alves, "As Fenícias de Eurípides. Uma Paráfrase de Cândido Lusitano", *Humanitas* 25-26 (1973-1974) 17-41.

gica e o arrebatamento da paixão produzem um dos melhores exemplos de assimilação criadora do legado clássico.

Outros poetas considerados pré-românticos, como Tomás António Gonzaga, a Marquesa de Alorna, reescrevem também com frequência o texto horaciano (esta última, fazendo mesmo um ensaio de aplicação da virgiliana *IV Bucólica* a um acontecimento de circunstância). A figura mais venerada do círculo literário de Alcipe, Filinto Elísio, é igualmente um horaciano convicto. Tal como a sua discípula, traduz numerosos textos clássicos e exorta os outros poetas a que se empenhem nessa nobre tarefa: "Traduzi, Alunos de Apolo! ... Não cuideis que esse mérito é mesquinho"²⁷.

Esta havia de ser, aliás, uma das polémicas do tempo, com José Agostinho de Macedo — ele mesmo tradutor de Estácio — a satirizar essa tendência²⁸:

*Dois furos mais distante, o torto existe
génio da tradução, delícia, emprego
de muitos sábios que apascenta o Tejo.
Com traduções da Pátria a glória aumentam!*

e Bocage a defender-se na sátira *A pena de Talião*, em termos que bem podiam pertencer a um manual do perfeito tradutor literário:

*Verter com melodia, ardor, pureza,
o metro peregrino em luso metro,
dos idiotismos aplanando o estorvo,
de um, d'outro idioma discernindo os génios,
o carácter do texto expor na glosa,
próprio tornando e natural o alheio.*

²⁷ *Apud* José Feliciano de Castilho, *Excerptos de Bocage* (Rio de Janeiro 1867), III. 204, nota 1.

²⁸ *Os Burros* (*apud* Hernâni Cidade, *op. cit.*, II. 354).

Um poeta menor, mas merecedor de ser mais lembrado, Elpino Duriense (o erudito António Ribeiro dos Santos), que se inspirou em Catulo e Lucrécio, Horácio, Virgílio, Ovídio, que traduziu em fragmento de Safo, diversas *Anacreontea* e peças de Bíon e Mosco, deve também ser incluído neste grupo.

O Romantismo apresentou-se, como é sabido, como um movimento que recusava os "áureos nomes de Ascreu". Mas Garrett, que fez esta proclamação, não deixou de compor, nas *Flores sem Fruto*, odes horacianas e até anacreonteias, e de traduzir Alceu e Safo, ainda que por via indirecta²⁹, ou de salpicar de erudição clássica as próprias *Viagens na Minha Terra*.

Da Cultura Clássica estão geralmente imbuídos os grandes autores do século XIX, desde o que escreveu as *Cartas de Eco a Narciso* à geração que se lhe opôs violentamente e que, no entanto, tinha em cima da sua mesa de estudante em Coimbra a Bíblia e Virgílio, conforme testemunha Eça de Queirós ao descrever a sua primeira visita ao quarto de Antero de Quental³⁰, aquele mesmo que, anos depois, ainda seria capaz de compor uma graciosa quadra em latim, para a jovem filha de um amigo. De como o mundo clássico em geral, e autores maiores ou menores, sobretudo romanos, bem como o uso do latim, eram familiares a Camilo Castelo Branco, servindo-lhe tanto para caracterizar figuras como para criar situações cómicas, demos já conta em outro lugar³¹.

Na geração seguinte, um poeta de verso dúctil como Augusto Gil consagrou todo um volume, *Rosas desta Manhã*, à tradução de epi-

²⁹ Conforme foi demonstrado, quanto ao último caso, por A. Costa Ramalho, "Versões garretianas de Safo", *Humanitas* 17-18 (1967-1968) 73-85.

³⁰ *Notas Contemporâneas*, ed. Helena Cidade Moura (Lisboa, s. a.) 252-253.

³¹ "Camilo, leitor dos Clássicos", *Colóquio/Letras* 119 (1991) 119-135.

gramas da *Antologia Palatina* e fê-lo com uma concisão e elegância que nem o próprio Fernando Pessoa logrará, mais tarde, ultrapassar. O seu interesse pelos temas clássicos revela-se também na paráfrase incompleta de *As Fenícias* de Eurípides, segundo a versão de Rivollet.

Também em *Depois da Ceifa*, Eugénio de Castro, o poeta do ousado prefácio dos *Oaristos* (título grego, aliás), havia de voltar aos modelos clássicos com *Figurinhas de Tanagra*, onde temas ovidianos alternam com epigramas da *Antologia Palatina*, e ainda com onze horacianas, que oscilam entre a criação livre (*Canto Amebeu*) e a versão tão rigorosa quanto perfeita de *Epílogo* (*Carmina* III. 30).

Se já falámos de um Horácio português no século XVI, e de outro no século XVIII, o terceiro, e de longe o mais original, foi sem dúvida o do século XX — Ricardo Reis. 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, como ultimamente demonstrou Maria Teresa Schiappa de Azevedo³², mas é efectivamente 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"³³.

Temas como a *aurea mediocritas*, *carpe diem* ou a perenidade do valor da poesia, visões alternadamente estóicas e epicuristas da vida, numa oscilação que ascendia ao poeta latino, são constantes no heterónimo que era "um latinista por educação alheia e semi-helenista por

³² "Caeiro e a língua de Virgílio", *Colóquio/Letras* 106 (1988) 5-16. Sobre o poema de Álvaro de Campos escreveram, entre outros, A. Costa Ramalho, "Horácio num poema de Álvaro de Campos", *Persona* 1112 (1985) 14-18; dos epigramas da *Antologia Palatina* ocupou-se Ana Paula Quintela F. Sottomayor, "Ecos de poesia grega nos epitáfios de Fernando Pessoa", in *Actas do 1º Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos* (Porto 1979) 83-95. Sobre o horacianismo de Ricardo Reis, é fundamental o capítulo de Jacinto do Prado Coelho, *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa* (Lisboa 1980) 33-40.

³³ *Cartas a Fernando Pessoa* (Lisboa 1958) I, 162.

educação própria" e que escrevia em nome de Ricardo Reis "depois de uma deliberação abstracta, que subitamente se concretiza numa ode"³⁴. Cheias de latinismos lexicais e sintácticos, 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, são capazes de renovar o tema da brevidade da vida em estrofes como esta, que ilustram o que acabamos de dizer:

*As rosas amo dos jardins de Adónis,
essas volucres amo, Lídia, rosas,
que em o dia em que nascem,
em esse dia morrem.*

Mais evidente ainda é o caso do poema em sete estrofes alcaicas, "De novo trazes a aparentes novas", que glosa o motivo da perenidade e da glória da obra literária (neste caso a sua própria, colocada acima da de Homero), como muito bem viu, pela primeira vez, Eduardo Lourenço³⁵. E, contudo, também aqui se encontram muitas reminiscências de Horácio (*Carmina* IV. 9), quer quanto à supremacia de Homero, quer quanto à permanência das suas palavras, quer mesmo quanto à referência a grandes líricos gregos, de que seis são expressamente mencionados. Reis vai reduzi-los a três, do quais um (Safo) subentendido pela sua conterraneidade com Alceu, e todos envolvidos no brilho dos helenismos acumulados no final da estrofe alcaica:

*..... às setes que contendem
cidades por Homero, ou alcaica Lesbos,
ou heptápila Tebas,
Ogígia mãe de Píndaro.*

³⁴ Citações de *Páginas de Doutrina Estética*, ed. Jorge de Sena (Lisboa, s. a.), respectivamente pp. 267 e 268.

³⁵ *Pessoa Revisitado. Leitura Estruturante do Drama em Gente* (Porto 1973), 59-60.

Se Fernando Pessoa marca um dos momentos mais altos da presença do legado clássico na poesia portuguesa, quer sob o ponto de vista temático, quer formal, 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 (facto a que o reavivar do interesse pelos mitos gregos, na esteira da psicanálise e da antropologia estrutural, poderá não ser estranho).

No caso português, pode dizer-se que quase não há um poeta, pelos menos entre os maiores, que não revele com frequência, na escolha dos temas, na alusão, ora clara, ora fugidia, ao mito, a interiorização da matriz cultural greco-latina. Exemplificámos esse facto há alguns anos com um breve estudo sobre o tratamento do mito de Orfeu e Eurídice (no qual tanto se pode incarnar o valor invencível da palavra poética como o duelo *mors/amor*), em Miguel Torga, Sophia de Mello-Breyner Andresen e Gomes Ferreira³⁶. Os dois primeiros publicaram, depois dessa data, várias composições que retomam temas clássicos, com a pureza de linhas e de sons característica da sua poesia.

Pelo que toca a Sophia de Mello-Breyner, a sua receptividade ao legado grego, patente desde o primeiro livro, *Poesia* (1944), afirma-se sob muitas formas, de que gostaríamos de destacar, do seu livro mais recente, *Ilhas*, o poema "Koré", porque abraça, numa só composição, em que a emoção e ironia alternam, bem como a sugestão quase gráfica de um motivo bem conhecido da arte grega arcaica, a Grécia em toda a sua história, sujeita às intempéries da política, mas sempre rediviva, graças aos valores imperecíveis de que é suporte:

*Alta e solene mais alta do que a luz
a pesada palidez sagrada do Pártenon
reina sobre o dia*

³⁶ "Motivos clássicos na poesia portuguesa contemporânea: o mito de Orfeu e Eurídice", *Humanitas* 33-34 (1981-1982) 127-145.

Portugal e a herança clássica

Folhagens dançam movidas pelo vento

*Na mesa ao lado a Koré de nariz direito e cabelo entrançado
serve de intérprete e erguendo a sua taça
brinda com os comerciantes tedescos que saquearam
a Grécia e a Europa quase toda
mas que após a derrota de seus generais
ganharam a guerra*

O café tem pó — relíquia dos turcos

*Porém no vinho resinado no frescor da vinha
na fina suave brisa nas pálidas colunas
algo dos deuses súbito visita
a luz do instante.*

Outros poetas têm igualmente vivido o mesmo clima espiritual e artístico. Recordem-se, por exemplo, Victor Matos e Sá, João Maia, e, mais recentemente, José-Augusto Seabra, *Gramática Grega* (Porto 1985), onde se entrecruzam, numa teia de relações subtilmente urdida, símbolos de uma cultura que mergulha no passado mais longínquo sem nunca perder a intensidade da sua luz. Veja-se um exemplo:

*Pela encosta soaram
as últimas passadas
de um aedo perdido
em tanta luz. Errava cada noite
entre a Pítia dormindo
e a serpente
morta. Às vezes repetia
sons gastos entre os lábios
loucos. Dizia que inventara
os restos de uma língua
cega.*

Também entre os mais recentes, figura *Noema*, uma colectânea de poemas de Orlando Neves (Lisboa 1991), onde, sob a mesma luz imortal da Grécia antiga, Nausícaa, a princesa dos Feaces que acolhe Ulisses náufrago, no Canto VI da *Odisseia*, traz do poema homérico a leveza dos seus passos:

*Cerram-se os olhos à viveza da luz.
Insustentável é a transparência do ar
quando Nausíca dança.*

Do mesmo modo, num livro quase acabado de sair, *Rente ao Dizer* (Porto 1992), Eugénio de Andrade, o artista que recriou como ninguém muitos fragmentos de Safo em língua portuguesa³⁷, juntou aos seus anteriores poemas de inspiração helénica mais este, em que transfere para um lugar geograficamente determinado e agora ligado à sua vida o perpassar do símile da palmeira de Delos, com que Ulisses, na mesma cena da *Odisseia*, enaltece a figura da jovem princesa que o acolhe:

³⁷ *Poemas e Fragmentos de Safo* (Porto 1974).

Das muitas versões portuguesas de autores gregos e latinos não nos ocuparemos aqui em especial. Podem ver-se listas delas em Luís de Sousa Rebelo, *A Tradição Clássica na Literatura Portuguesa* (Lisboa 1982), cap. 4, e no artigo "Antiguidade", que escrevemos para o *Grande Dicionário de Literatura Portuguesa e de Teoria Literária*, ed. João José Cochofel, Vol. I.

Naturalmente que já muito mais traduções directas dos clássicos foram publicadas depois dessa data. Referiremos apenas, a título exemplificativo, que a Colecção "Textos Clássicos", do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, soma actualmente trinta e três títulos e que entretanto principiou a editar-se a Série "Clássicos Gregos e Latinos", das Edições 70, sob a orientação do Instituto de Estudos Clássicos da mesma Universidade, que já conta com nove volumes. Sob a direcção do seu congénere da Universidade de Lisboa, os "Clássicos Inquérito" publicaram cinco volumes em edição bilingue. Nesta breve enumeração omitimos, naturalmente, traduções feitas através de outras línguas por não-especialistas.

*Chegaram tarde à minha vida
as palmeiras. Em Marraquexe vi uma
que Ulisses teria comparado
a Nausícaa, mas só
no jardim do Passeio Alegre
comecei a amá-las. São altas
como os marinheiros de Homero.
Diante do mar desafiam os ventos
vindos do norte e do sul,
do leste e do oeste,
para as dobrar pela cintura.
Invulneráveis, assim nuas.*

Percorremos um longo trajecto, sem poder parar o tempo necessário em todos os lugares. De alguns delineou-se apenas um esboço, outros foram somente referidos³⁸. O conjunto terá, mesmo assim, deixado claro que o contacto com o legado clássico principia nos alvores da nacionalidade e se mantém, promissor, na cultura contemporânea. Matéria de estudo mais ou menos intenso ao longo dos séculos, fonte de inspiração artística que parece reavivar-se nos períodos mais brilhantes e de grande viragem cultural na História, está presente também nas teorizações literárias, e não é por acaso que os especialistas contemporâneos vão haurir parte da sua terminologia à *Poética* de Aristóteles. Na filosofia, na ciência, nas artes, nas letras, todos os caminhos continuam, afinal, a ir dar a Roma e, através desta, àquela que, como escreveu Horácio, "vencida, dominou o seu feroz vencedor".

³⁸ Da maioria dos poetas mencionados tratámos com mais pormenor em diversos artigos reunidos em duas colectâneas, *Temas Clássicos na Poesia Portuguesa* (Lisboa 1975) e *Novos Ensaios sobre Temas Clássicos na Poesia Portuguesa* (Lisboa 1988).

(Página deixada propositadamente em branco)

AUTORES E TEMAS DOS PROGRAMAS

(Página deixada propositadamente em branco)

EDUCAÇÃO EM ESPARTA E EM ATENAS

JOSÉ RIBEIRO FERREIRA *

Esparta e Atenas tinham, na época clássica, tipos de educação sensivelmente diferenciados. Mas nos primeiros tempos isso não acontecia. Nos primórdios, a educação tinha por finalidade a preparação do cidadão para a defesa do seu país. Era por isso, de início, um ensino apenas militar, que incluía evidentemente os exercícios físicos. Pretendia adestrar no manejo das armas os futuros defensores da pólis.

Aparecida a pólis por meados do século VIII a. C., tal sistema explica-se perfeitamente por razões históricas, com a ajuda das condições geográficas do solo e de factores económicos. Com o declínio micénico no século XII a. C. e a longa movimentação populacional que se lhe seguiu, acompanhada de intensas lutas, a ausência de um poder centralizado forte leva os habitantes a protegerem-se e a acolherem-se em pequenas comunidades, no cimo de colinas que rodeavam de muralhas e a que davam o nome de acrópole. A partir de determinada altura, para melhor resistirem aos ataques constantes, essas pequenas comunidades agrupam-se em unidades mais amplas, através de sinecismo e contribuem, desse modo, para a formação das pólis que se fe-

* Universidade de Coimbra.

charam sempre num individualismo orgulhoso, sem nunca atingirem uma unidade política¹.

De espírito particularista, o Grego considerava a pólis a única base possível de uma existência civilizada e livre². Mesmo quando faziam alianças, como é o caso das simaquiás, os seus membros eram considerados Estados soberanos. Foi esse particularismo que os envolveu em conflitos constantes, pelo que as cidades-estado gregas passaram o tempo da sua história, quase na totalidade, desavindas e em luta³.

É natural portanto que, nos primeiros tempos, a excelência do homem — a *aretê* — fosse o ideal heróico, a coragem e destreza no combate e que, em consonância com isso, nos primeiros séculos da existência da pólis, a educação do jovem fosse essencialmente militar e visasse a aprendizagem directa ou indirecta do manejo das armas. Neste domínio, Esparta sobressai desde cedo. Fora das primeiras, senão a primeira, a introduzir a hoplitia, nos fins do século VIII ou incios do

¹ Apesar de várias tentativas e passos nesse sentido, o particularismo foi sempre mais forte. Ora isso é que já se torna mais difícil de perceber — a manutenção de tal sistema por vários séculos até que, anémico, se vai diluir aos poucos ao longo do séc. IV a. C. Sobre a pólis e significado de tal sistema, vide Ehrenberg, *The Greek state* (Oxford, 19609, pp. 88-192).

² Um facto acentuado com vigor por Platão e Aristóteles. O primeiro toma a pólis como modelo do seu Estado ideal, o segundo ocupa-se do assunto no livro I da *Política*. Por dois elucidativos passos de Platão, (*Crítion* 50a sqq. e *Leis* I, 625e), vemos quanto a pólis era apaixonadamente sentida. Vide José Ribeiro Ferreira, *Hélade e Helenos*. 1— *Génese e evolução de um conceito* (Coimbra, 1983), pp. 86-95 e *A Grécia antiga. Sociedade e política* (Lisboa, Edições 70, 1992), cap. 1.

³ Uma vez declarada a guerra, tudo o que podia aproximar os Gregos era esquecido, os ditames da justiça são abolidos e contra o inimigo todos os meios se utilizam (cf. Tucídides 5. 84-116, sobretudo 89, 91, 105; Plutarco, *Moralia* 210e e 233b). Suspensos com a guerra leis e costumes, cometem-se violências de toda a espécie e as mais bárbaras atrocidades. Por ser uma das características mais evidentes e conhecidas da história grega, não interessa aqui repisar o assunto.

VII a. C., em detrimento da cavalaria⁴. Tornou-se uma potência militar temida e respeitada e grangeou grande prestígio. Na sua cultura o ideal militar ocupava papel dominante.

Na poesia da época arcaica — cujas datas de início e final é costume situar entre 776 e em 480 a. C., respectivamente a data tradicional dos primeiros Jogos Olímpicos e o ano da batalha de Salamina — amiúde é proclamado, aliás na sequência do que se passava nos Poemas Homéricos (*Il.* 6. 208; 9. 443), o ideal de praticar nobres feitos em defesa do país como objectivo máximo do jovem e do cidadão. A poesia dessa época vive em ligação estreita com a pólis e nela encontramos a cada passo a ideia de que a guerra é a actividade nobre, de que é nos campos de batalha que o cidadão alcança a glória e de que a sua aretê reside na coragem em combate. São exemplos elucidativos Calino, um poeta de Éfeso, do século VII a. C., e Tirteu, poeta espartano do mesmo século, para dar um exemplo da área iónica e outro da dórica.

..... é honra e glória para um homem combater
pela pátria, pelos filhos e pela legítima esposa,
contra o inimigo.⁵

exorta Calino (fr. 1 West, vv. 6-8) os seus concidadãos a pegarem em armas e a manterem-se firmes na frente de batalha.

Tirteu, por sua vez, compunha poemas de incitamento ao combate, entoados pelos soldados espartanos quando se dirigiam para a batalha (cf. Ateneu 14. 630e), nos quais o poeta põe em relevo o heroísmo e a valentia guerreira (fr. 10 West) e exorta os cidadãos a man-

⁴ Sobre o aparecimento da hoplitia na Grécia vide A. Andrewes, *The Greek tyrants* (London, 1956, repr. 1974), pp. 31-33; T. B. L. Webster, *From Mycenae to Homer* (London, 1958), pp. 214-215; A. M. Snodgrass, "The hoplite reform and history", *JHS* 85 (1965) 110; M. Detienne, "La phalange: problèmes et controverses", in J.-P. Vernant (ed.), *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne* (Paris, 1968), pp. 119-142.

⁵ Tradução de M.H. Rocha Pereira, *Hélade*, (Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, ⁵1990), p. 92.

terem-se firmes nas primeiras filas, pois essa é a verdadeira superioridade (fr. 12 West, vv. 1-9):

*Eu não lembraria nem celebraria um homem
pela sua excelência (aretê) na corrida ou na luta,
nem que tivesse dos Ciclopes a estatura e a força
e vencesse na corrida o trácio Bóreas,
nem que tivesse figura mais graciosa que Titono,
ou fosse mais rico do que Midas e Ciniras,
ou mais poderoso que Pélops, filho de Tântalo,
ou tivesse a eloquência dulcíssima de Adrasto
ou possuísse toda a glória — se lhe faltasse a coragem
valorosa.⁶*

Mas nessa época, a par da guerra e da preparação para ela, depa-ramos com uma cultura que lentamente evoluía e se afirmava. Os nobres, além de se dedicarem a actividades relacionadas com o governo e defesa da pólis, levavam uma vida de requinte, apreciavam a arte, a poesia e a música e entregavam-se aos exercícios físicos. Neste domínio Esparta não se distinguia das demais, a não ser por ter sobressaído nesses primeiros tempos. Do século VIII aos inícios do VI a. C. Esparta era um grande centro de cultura. Era, na opinião de Marrou, a metrópole da civilização helénica e não apresenta de modo algum a imagem tradicional de cidade severa, guerreira e desconfiada que possuirá na época clássica⁷. Sobressaiu naturalmente no domínio da preparação atlética, com inovações a nível dos métodos de treino e da prática desportiva e com uma série significativa de vitórias olímpicas⁸. Mas

⁶ Tradução de M.H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 94.

⁷ *Histoire de l' éducation dans l' Antiquité*, (Paris, du Seuil, 1965), p. 46

⁸ Refere Marrou, *Histoire de l' éducation dans l' Antiquité*, pp. 48-49 que entre 720 e 576, de 81 vencedores conhecidos, 46 são

foi também cultora da poesia (Tirteu e Álcman) e da música, com duas escolas que exerceram alguma influência no século VII a. C. — a de Terpandro e uma outra a que estão ligados nomes como Taletas de Gortina, Xenódamo de Citera, Sacadas de Argos. Segundo Marrou, colocada no centro da cultura grega, a música assegura a ligação dos diversos aspectos da formação do jovem: pela dança associa-se à ginástica e pelo canto veicula a poesia⁹. Todos estes aspectos confluam nas grandes manifestações colectivas das festas religiosas, com procissões solenes, competições várias — atléticas, musicais, entre outras.

Mas no século VII a. C., as diversas póleis gregas passam por crises sociais graves que as marcarão profundamente e que cada uma resolverá de maneira distinta. Nelas um grupo de cidadãos, ora restrito, ora mais alargado, bate-se com as realidades materiais e sociais que vai encontrando e transforma-as. Cada cidade-estado evoluciona mais ou menos significativamente, em luta com as dificuldades, os condicionamentos e as oposições que encontra, até nos oferecer o quadro característico da época clássica.

Em todas as póleis surge um núcleo comum de instituições, com funções idênticas de início em todas elas: a Assembleia do povo, o Conselho e os Magistrados, a que tinham acesso e neles participavam activamente apenas os cidadãos¹⁰.

espartanos. Segundo Tucídides 1. 6 foram eles que introduziram na prática desportiva a nudez total do atleta e a aplicação de óleo no corpo.

⁹ *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 49.

¹⁰ Os vários órgãos institucionais podem tomar nomes diferentes conforme a pólis. Assim, para dar o exemplo das duas mais poderosas cidades gregas do século V a. C., Atenas e Esparta, temos respectivamente *Ecclesia* (Assembleia) e *Apela*, para a Assembleia; *Areópago* e *Gerusia*, para o Conselho; e *Arcontes* e *Éforos*, para os Magistrados.

Numericamente a soberania dos cidadãos era a de uma minoria, tanto nas oligarquias como nas democracias. Apesar da falibilidade e insegurança das cifras e estatísticas para essa época, tudo indica que o seu número não

O conflito entre os nobres detentores de todos os poderes na época arcaica — religioso, político, económico, jurídico — e um leque bastante diversificado económica e socialmente, que, apesar de cidadãos, se encontravam numa situação subalterna e não gozavam de quaisquer direitos políticos, a não ser participar nas reuniões da Assembleia, cujo poder era então na prática nulo. O conflito conhece momentos graves nos séculos VII e VI que as pólis, numa primeira fase, de modo geral tentam resolver pela nomeação dos legisladores — homens íntegros que, com a confiança das várias facções, eram escolhidos por mútuo acordo para tomarem as medidas necessárias para resolverem a crise — com a missão de procederem a uma série de reformas e dotar as cidades de códigos de leis; essas medidas não conseguem solucionar os confrontos e as lutas levam às tiranias que, além de centralizar os diversos poderes ainda de posse dos nobres, contribuirá para o nivelamento so-

teria ultrapassado os quinze por cento da totalidade da população, mesmo nas democracias mais evoluídas e abertas, como é o caso de Atenas. A população de uma pólis era constituída por pessoas livres e não-livres. Eram livres os cidadãos e os estrangeiros com autorização de residência, cujo nome mais usual é o de metecos. Entre as não livres incluem-se os habitantes que estão submetidos a qualquer grau de dependência e não podem dispor da sua pessoa: desde os considerados animais ou coisas — os escravos mercadoria, algo que se compra e se vende — até aos que, obrigados a trabalhar a terra de outrem, os servos, tinham de entregar uma parte do produto e, de acordo com o estatuto, estavam numa situação melhor do que a dos anteriores.

Note-se que uma coisa é o estatuto e outra a situação real. Pode acontecer que numa pólis os não livres possuam um estatuto mais benéfico do que os de outra, mas se encontrem numa situação real inversa. É o que se passa com Atenas e Esparta: na primeira, os escravos, embora estatutariamente considerados uma mercadoria, têm uma situação real incomparavelmente melhor do que os hilotas de Esparta que pelo estatuto são servos.

Em Atenas, de autor para autor, a variabilidade no número de habitantes ultrapassa com frequência os cinquenta por cento. Vide o meu trabalho *A democracia na Grécia antiga* (Coimbra, Livraria Minerva, 1990), pp. 182-183.

cial; ao serem expulsos os tiranos, instauram-se ora oligarquias — tenham elas por base o nascimento, a riqueza ou os dois —, ora democracias, mais ou menos evoluídas. Mas, ao desaparecerem as tiranias, qualquer que seja o regime instaurado, as pólis que elas deixam já não são as mesmas. Os poderes não estavam nas mãos dos aristocratas, mas centralizados nas diversas instituições que passam daí em diante, quer se trate de uma oligarquia, quer de uma democracia, a dirigir a pólis.

Ora nessa evolução Esparta parece trilhar um caminho diferente do da maioria das outras cidades, em especial do de Atenas. A partir de fins do século VII a. C., possivelmente em consequência de lutas sociais subsequentes à Segunda Guerra Messénica (c. 650-620 a. C.), a cidade da Lacónia passa a valorizar a parte física e militar da sua formação, em detrimento da intelectual. Tudo parece indicar que a aristocracia, talvez chefiada por Quílon, põe termo à agitação popular e estabiliza o seu triunfo por meio de instituições apropriadas — as reformas que a tradição transmitiu sob o nome de Licurgo¹¹. A cidade começa a enquistar-se, fecha-se e perde vitalidade cultural. Erige em ideal máximo a defesa da pólis e centra a sua atenção na actividade militar, a que sujeitava toda a vida do cidadão, desde os mais tenros anos. Esparta é um caso paradigmático de empenho na preparação do jovem para a guerra. Essa pólis era uma máquina de combate: vivia para ele e em função dele. Verdadeira cidade-quartel, as suas instituições haviam sido pensadas e dispostas para que os cidadãos estivessem sempre preparados e prontos a entrarem em combate.

O tipo de educação instituído tinha o nome técnico de *agogê*. Organizada em função das necessidades da pólis, toda ela estava nas mãos do Estado.

¹¹ Sobre a figura de Licurgo e sua historicidade vide José Ribeiro Ferreira, *A Grécia antiga*, pp. 64-65.

Como é sobejamente conhecido, na Lacedemónia as crianças pertencem, desde que nascem, ao Estado — que eliminava as que fossem deficientes ou não apresentassem a robustez requerida (Plutarco, *Licurgo* 16) — e, a partir dos sete anos, passavam à posse do Estado e até à morte pertenciam-lhe por inteiro. São então educadas pela pólis que lhes dava uma preparação fundamentalmente de índole física, ao ar livre, e toda ela virada para a intervenção na guerra. A educação propriamente dita dura até aos vinte anos. De cabelo cortado rente, ligeiramente vestidos, pés descalços, obrigados a dormir sobre uma esteira de canas (cf. Xenofonte, *Lac.* 2.'3-4; Plutarco, *Lic.* 16), sujeitos a uma vida parca e austera, os jovens espartanos, proibidos de se dedicarem a trabalhos manuais, viviam em comum, divididos em grupos, segundo as idades, dirigidos pelo mais avisado de cada um desses corpos, e aprendiam a obedecer e a suportar a fadiga e a dor (cf. Platão, *Leis* 1, 633b-c), a falar de forma concisa e sentenciosa, ou seja a serem lacónicos¹². Trata-se de uma educação colectiva que retira a criança aos pais para o fazer viver numa comunidade de jovens. Segundo Marrou, essa educação compreendia treze anos, agrupados em três ciclos: dos 7 aos 11 anos; dos 12 aos 15; e dos 16 aos 20, a época da efebia — ou a época em que o jovem era *eiren*, para usar o modo de o designar em Esparta¹³. A finalidade desta educação era fazer deles soldados, pelo que tudo era sacrificado a esse fim único. Dava-se primazia aos exercícios físicos com o objectivo apenas de desenvolver a força do corpo, a que se juntava a aprendizagem directa do ofício de soldado: exercícios de treino com armas e de táctica de formação. Embora se não possa afir-

¹² Xenofonte, *República dos Lacedemónios* 2. 1-11 e 6. 1-2; Plutarco, *Licurgo* 16-20.

O laconismo era uma característica tão cultivada pelos Espartanos — os habitantes da Lacónia — que passou à posteridade como um substantivo comum para designar a qualidade ou defeito do que é parco em palavras. Plutarco, *Licurgo* 19-20 dá numerosos exemplos dessas sentenças concisas dos Lacedemónios.

¹³ *Histoire de l' éducation dans l' Antiquité*, p. 53.

mar, como nota Marrou, que os Espartanos fossem de todo iletrados¹⁴, o aspecto intelectual da sua educação estava reduzido a pouca coisa — a ponto de os *Dissoi logoi*, 2. 10 afirmarem, com algum exagero, que os Lacedemónios consideram bom que os jovens não aprendam música nem letras.

Só quem receber este tipo de educação, tem as condições necessárias para o exercício dos direitos cívicos (cf. Xenofonte, *Lac.* 10. 7; Plutarco, *Moralia*,. 238F 21)

Também as jovens tinham uma educação ao ar livre, em que o exercício físico predominava. E também para elas música e dança, ao contrário do que acontecia na época arcaica, ficavam em segundo plano (Xenofonte, *Lac.* 1. 4) Esparta queria fazer delas mães robustas que pudessem dar à pólis futuros cidadãos robustos¹⁵. Trata-se afinal de uma política de eugenismo (cf. Plutarco, *Licurgo* 14. 3).

Aos vinte anos, atingido o termo da sua formação e a idade adulta — ou seja ao tornar-se *σφαιρέυς* "que jogava a bola" — o Estado continuava a impor as suas exigências. Com uma vida familiar muito limitada, os Espartanos continuavam a viver em grupos, tal como combatiam, obrigados a tomarem uma refeição diária em comum nos chamados *syssitia*, e eram sujeitos a preparação física e a treino militar constantes, de modo a encontrarem-se sempre prontos a entrar em combate. Observa Plutarco, *Licurgo* 25. 5 que os cidadãos foram acostumados "a não quererem, a não saberem mesmo viver sós, a estarem sempre reunidos, como as abelhas, em proveito do bem público à volta dos seus chefes". Desse modo se procurava, acima de tudo, inculcar o sentido comunitário e o espírito de disciplina, a ponto de a obediência ser considerada a virtude fundamental e quase única, na qual o jovem era industriado desde a mais tenra idade.

¹⁴ *Histoire de l' éducation*, pp. 54-55.

¹⁵ Cf. Xenofonte, *República dos Lacedemónios* 1. 3 sqq.; Platão, *Leis* 7, 804d e 813e; Plutarco, *Licurgo* 14-15.

A educação espartana — que era supervisionada por um magistrado especial, o paidónomo, verdadeiro ministro da educação, e, desde a Antiguidade, tem despertado entusiasmo em muitos¹⁶ — dava tanta importância ao aspecto moral como à preparação técnica do soldado. Trata-se de uma educação toda ela ordenada a incutir no jovem o ideal de patriotismo e devotamento à pólis até à morte. O resultado dessa educação está bem expresso no episódio do sacrifício de Leónidas e seus homens nas Termópilas que motivou as belas palavras de Simónides (fr. 26 Page = 5 Diehl):

*Dos que morreram nas Termópilas,
glorioso é o destino, bela a morte.
É seu túmulo um altar; em vez de gemidos, a sua lembrança;
[o pranto se volve em elogio.*

*Esta pedra tumular
não a destruirá o bolor, nem o tempo que tudo vence.
Esta sepultura de homens corajosos escolheu para a guardar
a fama excelsa da Grécia. Testemunha-o Leónidas,
rei de Esparta, que deixou o ornamento de uma grande
[valentia*

e um renome imperecível.¹⁷

A morte física transformou-se em vida moral: os que agora jazem não são mortos. Como refere H. Fränkel, foram elevados à categoria de heróis protectores, como os mortos dos tempos míticos cujos túmulos eram ao mesmo tempo santuário¹⁸.

A educação procurava incutir, como norma do bem, o interesse da pólis e de que é justo o que serve para o seu engrandecimento.

¹⁶ Vide F. Ollier, *Le mirage spartiate* (2 vols., Paris, 1932-1943).

¹⁷ Tradução de M. H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 145

¹⁸ *Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums*, pp. 365-366.

Aplicado este princípio às relações com os outros estados, conduz ao uso da astúcia e da fraude. Por essa razão há o cuidado de treinar os jovens na dissimulação, na mentira, no roubo (cf. Xenofonte, *Lac.* 2. 68; Plutarco, *Licurgo* 17-18): desse modo mal alimentado, o jovem era abandonado nas regiões desabitadas e convidado a roubar para completar a sua ração (cf. Xenofonte, *Lac.* 2. 5-8; Plutarco, *Licurgo* 17). Só não devia ser apanhado ou descoberto.

Esparta considerava todas as outras actividades estranhas à guerra — agrícolas, comerciais, industriais ou artesanais — indignas de homens livres; para essa pólis apenas a guerra, e a sua conseqüente preparação, prestigiava e dignificava os cidadãos. Por isso proibia estes, os "Iguais" (*Homoioi*), de se dedicarem a qualquer outra ocupação¹⁹.

Mas nas outras pólis, de modo especial em Atenas, a formação não se centrou exclusivamente no treino físico e na preparação militar, mas evoluiu para um sistema educativo que visava o desenvolvimento harmónico das faculdades. Vou tomar Atenas por modelo, por ter sido af que tal equilíbrio primeiro se verifica, no século VI a. C.²⁰

Combater em defesa da pólis continuou a ser o principal meio de alcançar a glória, mas não era, como se tornou em Esparta, uma preocupação obsessiva. Escreve Tucídides (1. 6) que nos primeiros tempos, por não existirem casas protegidas e comunicações seguras, os Gregos tinham o hábito de andarem armados e que Atenas foi a primeira cidade a abandonar tais usos (1. 6. 3):

¹⁹ Para a proibição de os cidadãos espartanos se dedicarem a actividades económicas cf. Xenofonte, *República dos Lacedemónios* 7; Plutarco, *Licurgo* 23. 2-3.

²⁰ Sobre a educação na época arcaica e sua evolução vide H.-I Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris, Éditions du Seuil, 1965), cap. 4; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.* (London, Methuen, 1964), cap. 2; M. H. Rocha Pereira, *Estudos de história da cultura clássica I — Cultura Grega* (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988) pp. 351-364.

Os Atenienses foram os primeiros entre eles a abandonarem as armas de ferro e, sem constrangimento, entregaram-se a uma vida mais civilizada.

Nas provas atléticas encontravam os Gregos, sobretudo os da classe nobre, um campo para mostrar a sua superioridade e excelência. Eram famosos os Jogos Olímpicos, os Píticos, os Nemeus e os Ístmicos — realizados em Olímpia, Delfos, Nemeia e Istmo de Corinto, respectivamente — e constituía uma grande glória ser proclamado vencedor numa das suas provas, sobretudo na dos Jogos Olímpicos que, segundo a data tradicional, teriam começado em 776 a. C.

Ora na preparação, quer para o combate, quer para os Jogos, o exercício físico torna-se essencial. Daí que o ensino da ginástica comece por preponderar e que o mestre de educação física — o paidotriba, como lhe chamam os Gregos — seja o primeiro a aparecer. Existente já talvez no século VII a. C., as lições eram dadas na palestra ou no ginásio, sem me deter aqui na discussão sobre a diferença e relação que possa existir entre os dois²¹.

Mas como se deduz de um passo célebre da *Ilíada* (9. 443), Fénix ensinara Aquiles também a fazer discursos e não apenas a praticar nobres feitos. Ora com a afirmação da pólis ou cidade-estado ao longo da época arcaica — ou seja no decurso dos séculos VIII a VI a. C. — a necessidade de intervir no Conselho e na Assembleia, um órgão colegial o primeiro e constituído por todos os cidadãos a segunda, obriga o dirigente a ter de usar da palavra e a saber convencer os seus concidadãos.

²¹ Discute-se se o ginásio era para os mais velhos e a palestra para os mais novos, se esta era uma parte daquele e se o primeiro era público e a segunda particular. Vide J. Delorme, *Gymnasium. Étude sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce, des origines à l'empire romain* (Paris, 1960) e M. H. Rocha Pereira, *Estudos de História da Cultura Clássica. I — Cultura Grega* (Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1988), p. 352 nota 2.

Assim aparece o ensino da música, através do citarista, o mestre que, talvez a partir do século VI a. C., ensinava as crianças a tocar cítara, e o das primeiras letras, a cargo do gramatista que ensinava a ler e a escrever e cuja existência parece datar dos inícios do século V a. C.

O ensino dos três mestres tinha grande difusão como se pode deduzir de várias afirmações e alusões dos autores antigos. Em Aristófanes, o salsicheiro Agorácrito dos *Cavaleiros*, embora saiba ler, não frequentou o mestre de música nem o de ginástica (vv. 1235-1293) e nas *Vespas*, num diálogo entre Filocléon e Bdelicléon, o não saber tocar cítara equivale a ignorância (vv. 959 e 989). Platão, no *Protágoras* 325c-326e, fala da importância desses três mestres na educação e acentua que os *grammatistoi*, depois de as crianças aprenderem as letras, os números e compreenderem o que se escreve (325e-326a)

põem-nas a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas, e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações, e também muitas digressões, elogios e encómios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.

No que respeita aos mestres de música e de ginástica, refere que procedem de modo idêntico e, depois de os jovens saberem tocar, fazem-nos aprender as obras dos grandes poetas líricos e desse modo (326b-326c)

obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las, e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na acção. Na verdade toda a vida humana carece de ritmo e de harmonia. Além disso, ainda se mandam as crianças ao pedotriba, a fim de possuírem melhores condições físicas, para poderem servir

*a um espírito são, e não serem forçadas à cobardia, por fraqueza corpórea, quer na guerra, quer noutras actividades.*²²

Este texto de Platão, além de chamar a atenção para o equilíbrio que deve existir entre a preparação física e a formação espiritual — há uma mútua influência — e de elucidar que essas escolas eram particulares, vinca o valor formativo da poesia e da música.

Os Gregos davam grande importância ao ensino destas duas artes que então não estavam tão separadas como hoje. Lembremos que parte da poesia, sobretudo a lírica, destinava-se a ser cantada e que não havia distinção entre o poeta e o músico. Junto do citarista e do gramatista, os jovens aprendiam a cantar e a recitar as obras dos grandes autores, algumas delas de cor. Temos notícias de que os Poemas Homéricos e obras de Sólon eram aprendidas nas escolas²³. O jovem Nicérato, no *Banquete* de Xenofonte declara saber os Poemas Homéricos de cor, por o pai lhos ter mandado fixar em pequeno para fazer dele um homem de bem — um ἀγαθός (3. 5. 6). Pretendia-se fazer penetrar na alma da criança a harmonia e o ritmo e fornecer-lhe modelos que nela despertassem a emulação. Ésquines, um orador do século IV a. C., exalta o valor educativo dos modelos (*Contra Ctesifonte* 246), e muitos são os casos de imitação ou emulação. Refiro apenas Alexandre Magno, que, com a *Ilíada* à cabeceira, tinha por paradigma Aquiles, mas se lamentava de não ter, como aquele herói, um outro Homero que cantasse as suas façanhas. É afinal a afirmação do valor psicagógico da poesia e da música. Estamos perante a educação pelo paradigma de que falava Platão e que tinha tanta importância na formação dos jovens na Grécia antiga. Já a encontramos em acção nos Poemas Homéricos, quando Atena aponta a Telémaco o exemplo de Orestes para o motivar a ir co-

²² Tradução de M.H. Rocha Pereira, *Hélade*, pp. 395-397.

²³ Cf. Xenófanés, fr. 10 Diels (Homero); Platão, *Timeu* 21b (Sólon).

lher informações sobre o pai²⁴. E com ela deparamos ao longo das épocas posteriores até ao nosso tempo. Um caso curioso é o que se passa com os Revolucionários Franceses que procuraram imitar os modelos da Grécia e de Roma. O Padre Grégoire encaminha-nos nessa direcção, ao referir que há tendência a imitar as grandes figuras do passado e ao aconselhar que se semeie virtude para recolher virtudes, já que, se a reputação de Milcíades inflamou o coração de Temístocles e o tornou seu émulo, um sofisma desorienta e um mau exemplo arrasta²⁵.

Grande parte dos homens da Revolução encontravam esses paradigmas, de preferência, nos biografados de Plutarco e acima de todos eles estava Licurgo, o lendário legislador a quem a tradição atribuía a criação da Esparta clássica. Mas, se Licurgo é o modelo dessa virtude entre os Helenos, Marco Bruto e Catão de Útica são-no entre os Romanos, com predominância para Bruto²⁶.

Mas esta formação, além de se fazer em escolas particulares que, como o afirmava Platão no Protágoras 326c, apenas estavam ao alcance dos mais ricos, dizia respeito aos rudimentos e terminava na adolescência. Ora paralelamente a essa formação básica e após ela terminar, a grande escola era o convívio social que tem significativa importância educativa em Atenas, com particular saliência para o convívio na Ágora, nos banquetes, nos ginásios. Estes, frequentados pelos jovens

²⁴ Depois, os próprios heróis homéricos foram tomados como modelos pelos Gregos dos tempos futuros. Vide V. Ehrenberg, *Society and Civilization in Greece and Rome*, (Harvard Univ. Press), pp. 10-12; J. Griffin, "The Epic Cycle and the Uniqueness of Homer", *Journal of Hellenic Studies* 97 (1977) 39-53; W. Jaeger, *Paideia I*, Berlin, ³1954, cap. 3 (trad. port.); H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cap. 1.

²⁵ Afirmações de um discurso proferido na Convenção Nacional em 28 de setembro de 1793. Cf. *Oeuvres de l'Abbé Grégoire*, ed. par A. Soboul, Liechenstein, 1977, pp. 59-60 (citação da p. 59).

²⁶ Assim Cheviner acentua que a vida austera desse indefectível defensor da República romana oferecia o modelo da virtude. Cf. *Moniteur* de 5 de janeiro de 1795 (apud Diaz-Plaja, p. 74).

para os seus treinos e exercícios de ginástica eram procurados por muitos que, além de admirarem a beleza e agilidade dos mais novos, com eles conviviam e davam-lhes conselhos. A darmos crédito a Platão e Xenofonte, Sócrates procurava com frequência esse local para ensinar²⁷.

A Ágora era um importante centro cívico, religioso, comercial e aí ficavam vários templos, altares, estátuas e edifícios públicos de grande relevância política e social: o Buleutérion, o Pritaneu, a Helieia, vários pórticos, onde exerciam o magistério os Arcontes e estavam expostos importantes documentos oficiais. Nela se realizavam as sessões da Assembleia (*Ecclesia*), antes de ser transferida no século V a. C. para a colina da Pnix; e, separado por um pórtico central, decorria diariamente o mercado. Era, portanto, a Ágora um local de grande afluência, que os Atenenses procuravam para conversar e discutir sobre diversos assuntos.

O *symposion* — que de modo geral se traduz, talvez indevidamente, por banquete — tinha um significado social e cultural de grande importância. Os Gregos — evidentemente os que tinham posses para isso — gostavam de se reunir em festins em que se comia e bebia, mas sobretudo se convivia, conversava, discutia, por vezes sobre assuntos elevados, e se entoavam poemas (os *skolia*) de grandes autores, como Alceu (cf. Heródoto 6. 129; Aristófanes, *Nuvens* 1354-1374). O *symposion*, além de aparecer representado em muitos vasos, motivou referências, foi tema e deu o título a obras de grandes autores gregos: por exemplo, Platão e Xenofonte²⁸. O primeiro é um caso elucidativo: além de várias referências em que exalta o poder educativo do banquete, se bem dirigido (*Leis* 637b-642a, 652a-653a, 671a-672b), escreve uma obra com esse título em que várias figuras conhecidas e de relevo na

²⁷ Alguns dos diálogos de Platão — caso de *Laques*, *Lísias*, *Cármides* — passam-se no ginásio.

²⁸ Depois, muitos outros trataram o tema, que o Renascimento volta a retomar.

Atenas de então — Sócrates, Aristófanos, Fedro, Pausânias, Alcibíades — se reúnem em casa do tragediógrafo Ágaton para celebrar uma sua vitória nas Grandes Dionísias²⁹.

Nesse convívio, a discussão e a poesia têm grande significado. Essa importância acentua-se a nível de influência na cidade-estado: a discussão e argumentação é essencial nos órgãos democráticos da pólis e a poesia mostra com ela forte ligação, nela procura intervir e tem papel de relevo na formação do homem. Vimos já que, desde os mais remotos tempos, a poesia procura incutir nele o ideal heróico e instigá-lo a combater pela sua pólis ou pela Grécia (Calino e Tirteu, Simónides, Píndaro); incita-o a agir com justiça e com moderação (Sólón, Píndaro, Teógnis)³⁰. Do que se acaba de referir se deduz que a poesia tinha um papel didáctico. Destina-se a ser cantada ou recitada e pressupunha um auditório, a quem o poeta quer transmitir a sua experiência ou exortar a determinada actuação: Hesíodo, ao irmão; Calino, Tirteu, Sólón, aos concidadãos; Teógnis, ao seu jovem amigo Cirno. Vejamos um texto deste último (vv. 27-30)

*Por ser teu amigo, ó Cirno, é que te vou dar estas normas,
[que eu mesmo
sendo criança, aprendi com homens de bem.
Sê sensato, não busques honras, mérito, abastança,
em actos vergonhosos ou injustos.*³¹

Teógnis — não vou aqui discutir a questão da autenticidade da maioria dos versos da sua colectânea³² — continua a dar conselhos

²⁹ Ágaton é considerado o quarto grande trágico, depois de Ésquilo, Sófocles e Eurípidos.

³⁰ Mesmo um poeta como Arquíloco que sobressai pelo individualismo, rejeita a glória homérica e prefere o senso comum de salvar a vida em caso de perigo (fr. 6d), mesmo ele era recitado em concursos (Heraclito, fr. 42 Diels).

³¹ Tradução de M. H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 136.

³² Sobre o assunto vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura grega*, p. 195.

práticos sobre a vida e a transmitir-lhe os conhecimentos que ele próprio aprendera de outro. Temos aqui um exemplo da transmissão viva do saber de geração em geração: um homem feito a ensinar um jovem. Processo característico da mentalidade grega, encontramos-lo já nos primórdios da cultura helénica, na *Ilíada*, no caso de Fénix e Aquiles. É também o caso da relação de Sócrates com os discípulos.

Transmitida de mais idoso a jovem, cantada em festividades e concursos, aprendida nas escolas, por vezes até de cor, a poesia tornou-se um poderoso veículo de formação, mas também de transmissão do saber. Recorde-se que as Musas eram consideradas filhas de Zeus e de Mnemósine, a memória.

Como observa Marrou, mesmo no século V a. C., essa educação continuou mais orientada para a vida nobre, a do grande proprietário rico, e menos para o ateniense médio que ganha a vida como camponês, artesão ou no pequeno comércio³³. Era sinal de distinção o desporto equestre, mas demasiado oneroso — que o diga o malfadado Estrepsíades das *Nuvens* de Aristófanes —, só possível portanto aos possuidores de avultados recursos.

Por outro lado, o desejo de as famílias nobres conhecerem o seu passado e a ânsia de se ligarem a um herói da tradição lendária faz aparecer as genealogias. A empresa da colonização, os contactos comerciais que esta motivou ou incentivou e as consequentes viagens de exploração das zonas costeiras originam os périplos que descrevem essas zonas e os relatos de fundações de cidades. Tudo isso desperta a curiosidade pelas terras e lugares distantes e o desejo de conhecer novas regiões. Aparecem as mais antigas cartas geográficas gregas: o primeiro mapa é atribuído a Anaximandro, do século VI a. C. (Estrabão 1. 1. 11); Hecateu de Mileto (séc. VI-V a. C.) compõe uma *Descrição da Terra* que ilustra com um mapa.

³³ *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 77.

Aparecem os primeiros filósofos que buscam a origem das coisas e a constituição de tudo quanto existe e procuram explicar os fenómenos naturais, sobretudo as revoluções dos astros e os eclipses³⁴. Esses filósofos Pré-socráticos encontravam-se a cada passo ligados pela relação mestre/discípulo e estavam integrados em escolas filosóficas que exerceram papel significativo na investigação da natureza e na busca do saber. Se não temos a certeza da relação entre os três pensadores milésios — Tales, Anaximandro e Anaxímenes — e se hoje está posta de lado a existência af de uma escola, já a Eleata, fundada por Parménides, e a Pitagórica foram dois focos importantes de desenvolvimento e transmissão do saber. No domínio educativo interessa de modo especial a última com o seu ideal de vida que reveste a procura do saber com um carácter religioso. Pressupõe a superioridade intelectual em relação à física e admite a possibilidade de uma sobrevivência feliz no Além. Supõe M. H. Rocha Pereira que pertencerá a esta escola a doutrina exposta no mito da *II Olímpica* de Píndaro: quem conservar a alma afastada da injustiça durante três existências terá um lugar no Jardim das Delícias, sob a legislação de Radamanto e na companhia de heróis como Peleu, Cadmo, Aquiles³⁵. Se assim for, como nota a mesma autora, a escola pitagórica abre perspectivas de imortalidade ao sábio que se vai purificando até se conseguir libertar do ciclo dos nascimentos.

Deste modo as várias sendas que convergiam para a formação do jovem ateniense corporizam uma educação que se prolonga até meados do século V a. C. e era, como nota Marrou, mais artística do que literária e mais desportiva do que intelectual³⁶. Com ela se visava o ideal da

³⁴ Na base do seu aparecimento estaria um acto de curiosidade e de admirar o mundo circundante (Aristóteles, *Metafísica* 982b). Vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, p. 361 e nota 13.

³⁵ *Concepções helénicas de felicidade no Além, de Homero a Platão* (Coimbra), 1955, pp. 63-67.

³⁶ *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 84. Observa este classicista que, na descrição idealizada da educação antiga feita por

καλοκάγαθία, fazer do jovem um "homem belo e bom": ou seja conseguir o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e a perfeição espiritual, ou para utilizar as palavras de Marrou, o ideal de um «esprit pleinement épanoui dans un corps superbement développé»³⁷.

Se esse ideal se realizou na prática foi um instante fugitivo de equilíbrio instável entre duas tendências que evoluem em sentido contrário: aos poucos vai passar a predominar a que se centra na formação do espírito. Vou tentar dar ideia dessa evolução com algumas notas rápidas sobre os sofistas, Sócrates, Isócrates, Platão e Aristóteles.

A evolução da pólis ateniense no sentido da democracia tornou instituições principais do regime a Assembleia, constituída por todos os cidadãos, o Conselho dos Quinhentos, ou *Boulê*, e a Helieia, para que eram escolhidos à sorte, respectivamente, cinquenta e seiscentos de cada uma das dez tribos. Se esse facto possibilitou, por um lado, a participação cada vez maior dos cidadãos, ocasionou, por outro, que ganhasse neles, como órgãos de massas e colectivos que eram, grande importância a arte de persuadir. Concedia por isso vantagens aos mais capazes e melhor apetrechados.

Acresce que o espírito de competição que naturalmente surgiu, quer no domínio político, quer no judiciário, exigia uma preparação intelectual cada vez mais acentuada e fez surgir a necessidade de uma formação escolar para além da adolescência. A antiga educação aristocrática, baseada no conhecimento dos poetas antigos não correspondia às necessidades de uma pólis democrática.

Aristófanes nas *Nuvens*, se insiste sobretudo na educação física e no seu valor moral e que, em mais de sessenta versos (961-1023), nada se diz sobre o ensino das primeiras letras, apenas oito versos (964-971) são dedicados ao da música (loc. cit.). Falta saber se daí podemos tirar ilacções que se coadunem com a fase final da evolução descrita — ou seja fins do século VI e primeiro quartel do V a. C.

³⁷ *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 84.

Vêm responder a essa exigência os sofistas, que, se não tiveram grande importância na história da filosofia — contribuíram apenas no domínio da epistemologia³⁸ —, exerceram papel de relevo na cultura e deixaram marca indelével na história da educação, a faceta que aqui nos interessa. O seu ensino — que despertava considerável entusiasmo entre os jovens, como se depreende do *Protágoras* de Platão (310a-311e, 314b-315d) — vinha responder a uma necessidade profunda de Atenas que exigia um novo tipo de educação. Em tal domínio criam um currículo de estudos que podemos considerar o embrião das futuras sete artes liberais, o *trivium* e o *quadrivium* da Idade Média³⁹. Em parte herdado dos Presocráticos, em especial dos Pitagóricos, e em parte criado por si, esse currículo era constituído por disciplinas do foro literário (criação sua): gramática, dialéctica, retórica; e do domínio científico (herdado): geometria, aritmética, astronomia e música, a que Marrou chama acústica⁴⁰. Interessados nos problemas concretos do homem e nas relações entre as pessoas, dominam as técnicas que permitem intervir nessas relações pela discussão — ou seja pela dialéctica — e pela arte de persuadir e bem falar, a retórica, e fazem-se mestres no ensino dessas técnicas. Diziam-se detentores de um saber que eram capazes de comunicar aos ouvintes: um saber que lhes permitiria afrontar todas as questões e realizar, por conseguinte, uma brilhante carreira po-

³⁸ Vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, p. 422 e n. 1.

Da vasta bibliografia sobre os Sofistas vide, entre outros, Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cap. 5; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.*, cap. 3; W.K.C. Guthrie, *The Sophists* (Cambridge University Press, 1971); G.B. Kerferd, *The Sophistic movement* (Cambridge, 1981); G.B. Kerferd (ed.), *The Sophists and their legacy* (Wiesbaden, 1981); M.H. da Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 422-430. Para a tradução dos fragmentos vide J.-P. Dumont, *Les sophistes. Fragments et témoignages* (Paris, 1969).

³⁹ Vide Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 99; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 425-426.

⁴⁰ *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 99 e 525 nota 12.

lítica. Queriam fazer dos jovens bons dirigentes — ou seja dotá-los de uma *techne politikê* que lhes dará a aretê política.

Em face do que fica dito, não é de estranhar que as suas principais inovações se situem no domínio dos estudos literários: desenvolvem muito a retórica — cujos fundamentos se devem a Córax e Tísias nos inícios do séc. V a. C. — e a dialéctica; criam a gramática (atribuída a Protágoras), crítica literária, prosa artística em ático; fazem estudos de sinónmia. Tudo matérias do domínio da arte de bem falar e de convencer o opositor, ou vencê-lo pela argumentação. Com um ensino itinerante, sem escola fixa, remunerado (e. g. Platão, *Apologia* 19e-20a; Isócrates, *Antídosis* 3)⁴¹, os sofistas erigiam o homem em alvo do seu pensamento:

*O homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto existem, e das que não são, enquanto não existem.*⁴²

proclama Protágoras (fr. 1 Diels), o maior deles.

Completa, enciclopédica, a educação dos sofistas pretendia formar os jovens com vista a uma futura intervenção na pólis. Daí que, embora centrado no homem, o seu pensamento não o vê como um ser isolado, mas como um elemento integrado nessa célula social, para desse modo prever as suas reacções em grupo, como membro da Assembleia e dos outros órgãos, e poder influir nas suas decisões pela persuasão e argumentação — ou seja, no seu ensino, já se encontram os inícios da sociologia. Partidários da concepção filosófica da impossibilidade de aceder a outra verdade que não seja a da opinião, válida apenas para aquele que a professa e comunicável por persuasão, os sofistas defendiam que era possível persuadir do que quer que fosse e do seu contrário.

⁴¹ Sobre o escândalo que isso provocou e razões do facto vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, p. 424 e nota 7.

⁴² Tradução de M. H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 257.

Essencialmente pragmático, esse ensino fornecia aos jovens discípulos as técnicas de argumentação e persuasão indispensáveis para se poderem impor na vida quotidiana, nos tribunais e na Assembleia. Mas, devido ao alto custo das lições, o acesso a esse ensino ficava restringido às classes sociais mais elevadas, em especial à aristocracia. Curioso paradoxo: os sofistas trazem a Atenas o tipo de educação necessária a um Estado democrático, mas a sua clientela reduz-se aos jovens provenientes dos meios mais abastados. Contribuem assim para acentuar o desequilíbrio social, já que colocavam nas mãos dos que possuíam mais recursos económicos uma técnica que lhes permitia persuadir e conseqüentemente dominar o *dêmos* ⁴³.

De certo modo coetâneo dos sofistas, mas fundamentando a sua moral na razão, Sócrates dá também grande importância à educação. Aliás toda a sua vida — tanto quanto se pode deduzir dos testemunhos que dele nos chegaram (Aristófanes, Platão, Xenofonte, Aristóteles) — foi um permanente acto educativo⁴⁴. É bem conhecido o seu método pelo processo de "maieutica", de pergunta e de resposta, pelo que não me vou demorar nele. Por outro lado, pensava Sócrates que o útil se identifica com o bem e que existe uma lei superior que pode ser atingida pela razão e em todas as ocasiões da vida deve ser seguida, como bem o demonstra no episódio narrado no *Críton* e no *Fédon*. Desse modo, o saber conduz à prática do bem; só a ignorância leva ao erro ou ao mau procedimento. Como o homem deve adequar a acção ao pensamento e colocar todo o empenho em manter uma alma recta — esforço

⁴³ Temos informações várias de que os sofistas se pagavam bem pelas suas lições: e. g. Platão, *Apologia* 20a; *Laques* 186c; *Hípias Maior* 282b-e; *Górgias* 519d; *Ménon* 91d; *República* 1, 337d; Isócrates, *Contra os sofistas* 3.

Sobre as vantagens e desvantagens do ensino dos Sofistas vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 426-427.

⁴⁴ Sobre esses testemunhos e as possíveis doutrinas de Sócrates vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 431-439.

em que reside a virtude — é essencial a educação que desfaça a ignorância e permita agir correctamente. Daí concordar com W. Jaeger quando lhe chama o mais espantoso fenómeno educativo na história do ocidente⁴⁵.

No século IV a. C., três mestres trouxeram significativos contributos à história da educação: refiro-me a Isócrates, a Platão e a Aristóteles.

O primeiro funda uma escola que, situada na periferia da cidade, era muito frequentada e exerceu grande influência na Atenas de então e no futuro⁴⁶. Apesar de o seu ensino ser remunerado, os alunos afluíam em grande número (*Antídosis* 41 e 87), mas não aceitava muitos ao mesmo tempo: de modo geral não mais de nove ou dez, já que os grupos pequenos, além de proporcionarem o convívio, não dispersavam a atenção. O curso, que durava três ou quatro anos (*Antídosis* 87), privilegiava os estudos literários e pretendia fornecer uma vasta cultura, em contacto com as obras dos bons autores, pelo que é considerado o pai do humanismo.

O seu magistério — que ele defende no discurso *Antídosis*, já do fim da vida — era uma espécie de ensino superior que visava uma formação política e procurava habilitar os discípulos a exercer papel relevante na pólis e, portanto, uma elite. O seu ensino que obteve grande aceitação na época e exerceu uma influência duradoira, deu frutos visí-

⁴⁵ *Paideia* (trad. port. Lisboa, Aster, s. d.), pp. 475-476.

Sobre a importância de Sócrates na história da educação vide Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, pp. 102-104; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.*, cap. 4; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 438-439.

⁴⁶ Sobre Isócrates e o seu papel na história da educação grega vide H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cap. 7; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.*, caps. 7 e 8; W. Jaeger, *Paideia* (trad. port.), cap. «Isócrates defende a sua *paideia*»; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 456-458.

veis: Hipérides, Iseu e Licurgo, três grandes oradores do século IV a. C., foram seus discípulos.

Isócrates teve papel de relevo na história da educação: desenvolveu a parte literária do currículo dos sofistas. Pretendia ensinar a falar bem e considerava a retórica a arte suprema. Mas, ao contrário da dos sofistas, considerava que ela devia ter uma orientação ética. Em sua opinião (*Panegrico* 49)

*os discursos belos e artísticos não são apanágio de pessoas inferiores, mas obra de uma alma que pensa bem*⁴⁷

e uma vida virtuosa dá autoridade ao orador (cf. *Níocolos* 3. 7). Com ele a prosa recebe dignidade e o termo *logos* aparece pela primeira vez a designá-la em oposição às obras metrificadas (*Antídosis* 45-46): enfim, a prosa usurpou a função da poesia, para usar a feliz expressão de Beck⁴⁸.

Grande relevância no domínio da educação exerceu-a também Platão, não só pela escola que fundou e que se manteve activa por mais de oitocentos anos (é encerrada apenas no século VI da nossa era), mas também pelas propostas educativas que, embora sem grande audiência na sua época, vieram mais tarde a ser adoptadas, no período helenístico: refiro-me de modo especial à criação de escolas públicas e a uma educação das raparigas igual à dos rapazes (cf. *Leis* 805a)⁴⁹.

Feitas nos livros VII de *República* e *Leis*, consagrados ao estabelecimento de um currículo de estudos, as suas propostas educativas

⁴⁷ Tradução de M.H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 302.

⁴⁸ *Greek education 450-350 B. C.*, pp. 274-276.

⁴⁹ Sobre as propostas e plano educativos de Platão vide Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cap. 6; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.*, cap. 5; W. Jaeger, *Paideia* (trad. port.), pp. 541-550 e 712-866; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 465-469 e *Platão: a República* (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987, pp. V-VII e XXVI-XXXIII).

não podem dissociar-se da sua teoria das ideias e da reminiscência⁵⁰ e do pensamento de Sócrates, de quem foi discípulo e na boca do qual põe as suas doutrinas. Sócrates, no *Ménon*, interroga um escravo sobre geometria para provar que não faz mais do que lembrar o que ele já sabe. Desse modo a ciência é apenas reminiscência, como se vê também na alegoria da caverna da *República* 514a-518b. Considera a educação o primeiro dos bens, que, portanto, não deve ser desprezado (*Leis* 1, 644b), mas exige uma aplicação desde a infância para desse modo alcançar a excelência — ou ser ἀνὴρ ἀγαθός (*Leis* 1, 643b). Em face disso, a educação é um bem que se torna forçoso ministrar a todos e o seu planeamento deve estar a cargo do Estado, ou seja devem ser criadas as escolas públicas, e não deve diferenciar a das raparigas da dos rapazes (*Leis* 7, 805a).

Nesse currículo de estudos podemos estabelecer três fases. A primeira, relativa à instrução inicial, segue a tradição dos três mestres: de exercícios físicos, de música e de primeiras letras (*Leis* 7, 795d e 809e-810c). Na segunda fase, embora na *República* e nas *Leis* não haja unanimidade nas disciplinas propostas⁵¹, coincidem na necessidade do estudo da geometria, da aritmética e da astronomia, disciplinas preparatórias para a terceira fase dedicada à dialéctica, o método adequado à filosofia.

Trata-se, como se acaba de ver, de um currículo de pendor científico. Assim considera que ao estudo das letras deve o jovem dedicar apenas o tempo que o torne capaz de ler e de escrever. É que (*Leis* 7, 810b-c)

para aprender composições de poetas sem música, mas escritas, umas com metro, outras sem divisão rítmica, que são

⁵⁰ Sobre o assunto vide M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 463-465.

⁵¹ Por exemplo a *República* acrescenta às três disciplinas a seguir enumeradas a estereometria e a harmonia.

*apenas escritas como se fala, e desprovidas de ritmo e harmonia, temos certas obras perigosas, que nos deixaram muitos homens dessa qualidade.*⁵²

É dada grande importância à matemática. Assim no *Timeu* aparece a noção de Deus como supremo géometra e, à entrada da Academia, segundo a tradição, encontrava-se a inscrição «quem não souber geometria não entre»⁵³.

Aristóteles foi ao mesmo tempo um grande filósofo, um grande cientista. Marcou poderosamente o século IV a. C. e a posteridade. Para o nosso objectivo, interessa a escola que fundou, o Liceu, e os métodos de trabalho que lhe imprimiu — observação, investigação organizada, especialização, classificação e sistematização, e possivelmente experimentação⁵⁴. Criada em 335, essa escola teria funcionado num ginásio junto ao templo de Apolo *Lykeios*, mas depois chegou a compreender — pelo menos a partir de Teofrasto que lhe sucedeu na direcção — dois pórticos cobertos, um santuário dedicado às Musas, diversos outros edifícios onde existia uma biblioteca, colecções de animais e plantas, laboratórios, salas de conferência, possivelmente residências⁵⁵. Era uma verdadeira escola de ensino superior, ou melhor algo equiparado um

⁵²-Tradução de M.H. Rocha Pereira, *Hélade*, p. 410.

⁵³ Sobre o papel das matemáticas na educação proposta por Platão e na sua escola vide Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, pp. 122-126; F. A. G. Beck, *Greek education 450-350 B. C.*, pp. 208-211 e 213-215; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 467-468 e nota 18.

⁵⁴ Sobre a escola de Aristóteles vide W. Jaeger, *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual* (trad. esp., México Fondo de Cultura Económica, 1946) cap. 13; J. Moreau, *Aristote et son école* (Paris, PUF, 1962), pp. 259 sqq.; Felix Grayeff *Aristotle and his school* (London, Duckworth, 1974), 37-55; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp.482-483.

⁵⁵ Aristóteles não era cidadão Ateniense, pelo que o Liceu não podia ser propriedade sua. Só com Teofrasto se tornou uma instituição com edifícios próprios. Vide J. Moreau, *Aristote et son école*, p. 259.

centro de investigação, cujo programa, como observa Jaeger, Aristóteles parece estabelecer na introdução de *As Partes dos Animais* 1. 5, 644b 22 sqq., programa esse que explica o espírito reinante nas obras dos seus seguidores⁵⁶. Foi o seu método que, incutido nos discípulos, permitiu o florescimento científico do período helenístico⁵⁷.

Em conclusão, o esboço feito, além de mostrar que, a partir dos sofistas, a educação foi dando um peso cada vez maior à parte intelectual, fez-nos assistir à lenta criação de um currículo de estudos e de três graus de ensino. A fase inicial, com os mestres de ginástica, de música e de primeiras letras, aparece em Atenas ao longo da época arcaica. Os primeiros passos do actualmente chamado ensino secundário — sobretudo no que respeita ao ramo científico — também começam a ser dados nesse período com os filósofos presocráticos. Mas é com os sofistas que esse ensino se impõe, ao estabelecer um currículo de sete disciplinas, distribuído por área literária (gramática, retórica e dialéctica) e área científica (aritmética, geometria, astronomia e música). Quanto ao ensino superior, se também aparecem alguns indícios na época arcaica, sobretudo no interior das escolas presocráticas, ele vai afirmar-se definitivamente — por certo em consequência das exigências da evolução política e social — com Isócrates, Platão e Aristóteles, mas ainda a nível de escolas privadas. O criador da Academia, no ensino que propõe para o seu Estado ideal, já contempla as escolas públicas e uma educação idêntica para rapazes e raparigas, organizada em três fases que são afinal o esboço dos futuros três graus, embora dê predominância ao ramo científico. No período helenístico, aparece uma legislação escolar, cuja aplicação o Estado garantia, e implanta-se uma estrutura educativa que se assemelha aos hodiernos três graus de ensino, a que tinham acesso

⁵⁶ W. Jaeger, *Aristóteles*, pp. 387-389.

⁵⁷ Sobre o assunto vide Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Parte 2, caps. 8-11; M. H. Rocha Pereira, *Cultura Grega*, pp. 517-524; José Ribeiro Ferreira, *A Grécia antiga*, pp. 231 sqq.

tanto os rapazes como as raparigas. Na fase inicial mantinham-se os três mestres tradicionais, se bem que o *grammatistês*, ao contrário do que acontecia na época arcaica, superasse os outros dois em importância. Cimenta-se uma espécie de "estudos secundários", com uma ordenação de matérias — que já vinha dos sofistas — em parte científica (aritmética, geometria, astronomia e música) e literária (gramática, retórica e dialéctica), embora sobressaísse dos demais o *grammatikos*, o mestre que iniciava os jovens nos estudos literários. O ensino superior oficial era ministrado pelo retor ou pelo *sophistês*, mas talvez mais influentes e dignas de memória do que esses mestres são as várias escolas e instituições, quer privadas, quer custeadas pelos monarcas helenísticos: por exemplo, a Academia e o Liceu — que continuavam a funcionar —, a epicurista e a estóica; o Museu e a Biblioteca de Alexandria; a Biblioteca de Pérgamo⁵⁸.

Enfim, nesse período, a educação adquirira grande importância e tornara-se oficial.

⁵⁸ Para maior pormenorização vide H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, pp. 151-336, M. H. Rocha Pereira, *Cultura grega*, pp. 508-527.

(Página deixada propositadamente em branco)

REI ÉDIPO: tragédia e paradigma **Algumas etapas na história da sua recepção**

MARIA DO CÉU FIALHO*

O Tribunal do tempo, para utilizar a metáfora de Sólon (frg.36 West 3), não veio dar razão ao júri constituído para avaliar as competições dramáticas daquele ano — desconhecido — nos Festivais de Dioniso. É que *Rei Édipo*, fosse qual fosse o motivo por que não tivesse alcançado o primeiro lugar, viria a conhecer a homenagem de *chronos* e a exercer posteriormente o poderoso fascínio que ora impele à criação poética sobre o modelo, ora à exegese sempre renovada, inesgotável, ora, simplesmente, ao repetido prazer da leitura, onde a obra se recria e a interpretação se insinua¹.

Este não é, afinal, um destino isolado entre o de outras obras-primas, cuja densidade poética exige o futuro para que elas sejam compreendidas. Mas a fortuna de *Rei Édipo* foi ainda mais longe: havia de converter-se, na memória ocidental, na tragédia grega por excelência, numa das que primeiro ocorrem à lembrança quando da produção trágica da Grécia Antiga se fala.

Como peça modelar é já considerada na Antiguidade, um século após a sua criação. A partir dela inferiu e definiu Aristóteles as compo-

* Universidade de Coimbra.

¹ Omitimos no texto, pela problemática que suscita, a questão da representação do teatro antigo.

nentes modelares da tragédia, em função do efeito a suscitar: terror e compaixão. E *Rei Édipo* é citado na *Poética*, mais do que qualquer obra do género, a vários títulos, como veremos². Para não mencionar passagens em que a referência não é explícita, mas se deixa perceber.

A história da recepção da *Poética* aristotélica, com a profusão de traduções comentadas que o quinhentismo italiano elaborou e com todas as imprecisões de leitura que tenha conhecido, como a confusão já nessa altura frequente entre o seu conteúdo e o da *Arte Poética*³ de

² Já referimos essa constante citação de *Rei Édipo*, por Aristóteles, logo no início da introdução à nossa tradução da peça (Lisboa, ed. 70, 1991). Veja-se também H. Flashar, "*Koenig Oedipus*. Drama und Theorie", *Gymnasium*, 88, 1977, 121 sqq.

³ A primeira tradução da *Poética* feita do original para latim deve-se a G. Valla e apareceu em Veneza em 1498. Em 1508, por iniciativa de Aldo Manúcio imprimiu-se o texto grego. Alguns anos mais tarde iniciaram-se as traduções e comentários, bem como a elaboração de tratados de arte poética, baseados em interpretações, mais ou menos fiéis, de Aristóteles. Nessas obras se combinam, aos de Aristóteles, princípios estéticos que lhe são alheios, nomeadamente de Horácio. Em meados do século XVI está definido em Itália o "ortodoxismo aristotélico", para utilizar a expressão de R. Bray, num livro cuja leitura é sempre proveitosa a quem se dedica ao estudo e ensino das línguas clássicas, bem como da literatura europeia dos séculos do Classicismo (*Formation de la doctrine classique*, Paris, Nizet, 1966). Entre a imensa bibliografia sobre a recepção da estética dramática antiga no humanismo italiano, assinala-se um recente estudo de R. Stillers, "*Drama und Dramentheorie der Antike in der Poetik des italienischen Humanismus*": *Antike Dramentheorien und ihre Rezeption*, vol. I, Stuttgart, Verlag f. Wissenschaft und Forschung, 1992, 140-158. Nota o autor que os primeiros dramas humanísticos compostos por inspiração do teatro latino se situam já no século XIV (e.g. Albertino Mussato, com a sua tragédia de inspiração senequiana *Ecerinis*, 1314, e Pedro Paulo Vergério com a comédia *Paulus*, 1390) e XV. O que significa que, sendo a recepção da *Poética* relativamente tardia quanto à restante obra de Aristóteles e quanto ao drama latino, o renascimento dos géneros antecede o da construção teórica.

Horácio, ou com a revalorização crítica, como é o caso de Lessing⁴, transmitiu inquestionada a adesão do Estagirita à peça de Sófocles.

E assim, após o entusiasmo renascentista pela descoberta dos tesouros literários da Antiguidade, que se manifestou na recolha e conservação de manuscritos, bem como na elaboração de traduções comentadas, os séculos do classicismo subsequente oferecem um panorama paradoxal.

A preferência e o sucesso das imitações da tragédia grega assenta fundamentalmente em peças de Eurípides (fenómeno a que não é alheia a mediação da tragédia senequiana). A desenvoltura e o génio criador patentes, por exemplo, no tratamento da intriga de motivos euripidianos por parte de Jean Racine, nomeadamente na tráfada *Andromaque*, *Iphigénie* e *Phèdre*, permitem-lhe competir com o modelo grego, sobretudo no que diz respeito a esta última.

E, a despeito do discípulo de Port-Royale reconhecer no mito de Édipo "le sujet le plus tragique de l'Antiquité", não é a peça sofocliana, com a procura da verdade, por parte de Édipo, e a revelação de uma verdade esmagadora sobre si mesmo e sobre os oráculos, mas o momento da querela da sua descendência que Racine escolhe para dramatizar em *Thébaïde*. De novo a influência de Eurípides.

A actuação criadora de *Rei Édipo*, em contrapartida, se tomarmos como exemplo o *Oedipe* de Pierre Corneille (1659) ou a peça homónima do jovem Voltaire (estreada em 1718), assume aspectos desconcertantes.

Aceites os cânones aristotélicos — ou o que a eles se atribui — *Rei Édipo* de Sófocles, que em muito os inspirou, não pode deixar de surgir como a tragédia perfeita sob o ponto de vista formal, aquela que

⁴ Um dos pontos em que Lessing rejeita Aristóteles, radicalmente, é a configuração das personagens, superiores ao comum e de estatuto social elevado. Naturalmente, Aristóteles é recusado, nesse âmbito, em função da apologia lessingiana do drama burguês.

contém os elementos necessários e idealmente combinados para o efeito desejado.

À proposta de uma imitação com qualidade, parece, não restaria pois muito mais do que reescrevê-la como é. Mas, por outro lado, nem a disposição do homem barroco, na tipologia dos conflitos que o marcam — e o predispõem a entender a linguagem de Eurípides — nem o cepticismo racionalista do Século das Luzes, de que Voltaire é significativo exemplo, favorecem a sintonia com a tragicidade de situações onde o homem age em função de valores a preservar ou de cometimentos que urge evitar para, finalmente, se reconhecer e reconhecer as suas dimensões numa queda que conta com a conivência divina. Encontrar nessa derrocada marcas de redenção, de uma grandeza prometeica é vocação do Romantismo.

E, assim, enquanto Corneille demonstra deliberadamente a sua capacidade de construir uma tragédia de acordo com os preceitos aristotélicos ao escrever *Horace*⁵, no momento em que escolhe a temática da peça de Sófocles como motivo a tratar, encontra espaço de originalidade, para utilizar a definição de Carlo Bo⁶, na composição de uma espécie de variações sobre o tema, que o arrastam para longe do drama grego, enformando as figuras de acordo com problemática política e a sensibilidade religiosa do seu tempo⁷. Tais variações levam, fatal-

⁵ Veja-se sobre o aristotelismo de Corneille, P.Thiercy, "La reception d'Aristote en France à l'époque de Corneille", *Antike Dramentheorien und ihre Rezeption*, 169-190, bem como o já citado livro de R. Bray.

⁶ "Edipo nella Letteratura Francese": Edipo. *Il teatro greco e la cultura europea. Atti del Convegno Internazionale*, Urbino, 15-19 novembre, 1982, publ. em Roma, 1986, p. 315.

⁷ Corneille justifica a supressão dos oráculos, no seu *Oedipe*, por se tornarem inexpressivos e fadigarem o público. Com essa alteração distancia propositadamente a acção divina da humana, no que sintoniza com o sensibilidade jansenista, vigente na época.

mente, à alteração da progressão dramática do modelo e de traços determinantes do protagonista⁸.

O certo é que, nas páginas dirigidas por Corneille ao leitor, a anteceder a peça, nos apercebemos do embaraço do dramaturgo frente a uma obra-prima que, para se não tornar demasiado impositiva na sua reconhecida perfeição, urge ser criticada no modo de tratamento do tema e assim oferecer uma base justificativa para o distanciamento do poeta imitador. Este, ao operar correcções, ao aplicar uma leitura racionalizante, encontra aí o seu espaço próprio. Ao mesmo tempo que invoca, para sua defesa, Aristóteles e a aceitação de *Oedipe* por parte do público.

Se a peça obteve sucesso na época, o tempo se encarregou de a apartar, como a outras, dos momentos mais altos da criação dramática de Corneille, atingidos com *Le Cid*, o seu *opus maximum*, ou, *exempli gratia*, *Cinna*, *Polyeucte*, *Horace*, *Don Sanche d'Aragon*.

Com Voltaire o fenómeno repete-se, em moldes diferentes, de acordo com a época e a atitude de crítica sistemática voltairiana. Sófocles é admirado, rejeitado e retomado numa versão racionalizada do mito de Édipo e numa amenização de certos traços dominantes no comportamento do protagonista. A problemática do incesto e a crítica ao poder, tal como Séneca o havia feito, assumem especial relevo.

Digno de nota é o facto de Voltaire reconhecer que a admiração pelo modelo grego pode oferecer o perigo de compor meros exercícios literários⁹, bem como outro facto — na sua crítica sistemática o iluminista distancia-se também do modelo próximo que é Corneille. Mas nem tão-pouco *Oedipe* de Voltaire, composto na sua juventude, concorre com as melhores obras do escritor.

⁸ A tónica principal é o par Dirce-Teseu e os seus amores, cujo desenrolar substitui a cena da cegueira, em nome de uma *bienséance* pseudo-aristotélica.

⁹ Vide Carlo Bo, *op.cit.* p.316.

O caminho para a valorização da tragédia sofocliana e compreensão de *Rei Édipo*, muito para além da mera admiração formal, abre-se fundamentalmente no momento em que a *Poética* de Aristóteles deixa de constituir um conjunto de dogmas — a que outros dogmas foram acrescentados — para ser encarada como um admirável esforço de teorização sobre um fenómeno que ela procura compreender sistematicamente mas que não esgota, já que esse fenómeno é inesgotável: a poesia. E como todo o resultado de estudo, por mais notável que seja, deixa lugar aberto à crítica, permite a reflexão sobre a propriedade de certas regras e o âmbito de aplicação de certos conceitos.

A Lessing se deve, como atrás dissemos, a valorização crítica da *Poética*, em simultâneo com uma nova luz deitada sobre o conjunto da tragédia de Sófocles e sobre *Rei Édipo* — que o escritor e crítico alemão explicitamente reconhece como a realidade dramática a partir da qual o Estagirita teorizou e que deve ter primado sobre a sistematização.

Confessa Lessing¹⁰: "Desde que lamento ter preferido o estudo da *Poética* de Aristóteles ao modelo a partir do qual ele praticou a abstracção, fico mais atento ao nome de Sófocles, encontre-o onde o encontrar, que ao meu próprio nome."

Ao classicismo francês, violentamente rejeitado como uma forma de imitar os trágicos gregos sem os compreender¹¹, contrapõe Lessing, na famosa Carta XVII, das suas cartas literárias, o teatro de Shakespeare. Considera-o mais próximo da tragédia original, pelo génio criador e pelas emoções despertadas, mesmo que o conhecimento objectivo do teatro grego, por parte do dramaturgo inglês, tivesse sido mais limitado.

Justamente um dos pontos fulcrais da reflexão lessingiana consiste em realçar a funcionalidade — não o carácter de instância

¹⁰ *Sophokles (Aus dem Nachlass): Lessing. Gesamte Werke*, Bd. IV, Muenchen, 1973, p. 746-747.

¹¹ Lessing fala de imitação mecanicista por parte de Corneille.

absoluta — das normas estabelecidas por Aristóteles. Elas partem da observação de tragédias de qualidade excepcional que, de acordo com a sua natureza específica de tragédia, desencadeiam no espectador o terror e a compaixão¹².

Os escritos de Lessing e a posição inovadora dentro, ainda, do classicismo alemão, foram um dos estímulos para a reflexão de Schiller, bem como de Goethe, sobre o drama antigo e sobre a *Poética*, no desejo de compreender, *com* Aristóteles, a natureza do trágico¹³.

Ficaram célebres as palavras de Goethe sobre a natureza do conflito trágico como uma oposição de forças em desequilíbrio. Mas é Schiller, sobretudo, que aqui se impõe recordar, na sua admirável apreciação sobre *Rei Édipo*: análise trágica, lhe chama¹⁴. A expressão condensa um aspecto fundamental na acção da peça: é que *Rei Édipo* representa essencialmente a recuperação e o confronto, num tempo mínimo, de elementos diversos de diversas acções passadas. O motivo primeiro é a urgência de uma situação que pede uma intervenção de auxílio — a epidemia.

A chegada de personagens, quer por solicitação ou intimação (Creonte, Tírésias, o Servo), quer espontâneas (a segunda vinda de

¹² Não abordamos aqui, por extravasar largamente o âmbito desta comunicação, toda a especulação sobre a tríade *eleos, phobos e katharsis*.

¹³ Ficou famosa a definição de conflito trágico formulada por Goethe numa carta de 6 de Junho de 1824 ao Chanceler Von Mueller: "todo o trágico consiste numa oposição não susceptível de equilíbrio. Logo que o equilíbrio se dá ou se torna possível, o trágico desaparece." A. Schmitt, num valioso estudo "Zur Aristoteles-Rezeption in Schillers Theorie des Tragischen": *Antike Dramentheorien und ihre Rezeption*, 191-213, nota no entanto, que Schiller, Goethe, Schelling, ao teorizarem sobre o trágico grego têm em conta, sobretudo, o modelo esquiliano.

¹⁴ *Ueber die tragische Kunst*. Esta apreciação determinou consideravelmente, a posterior crítica da peça. Reinhardt critica a sua aplicação em termos absolutos; Wolfgang Kaiser, *Análise e interpretação da obra literária*, Coimbra, 1976, 6ªed. (trad.do alemão por Paulo Quintela), retoma a expressão para designar uma estrutura dramática típica. H. Flashar parece basear a sua análise da progressão dramática à luz da perspectiva schilleriana.

Creonte, Jocasta, o Mensageiro de Corinto), dá azo a relatos que deitam luz ou suscitam perplexidade perante o passado ou a relação passado-presente. A concatenação derradeira de elementos é a resposta — uma só, incidente sobre um só homem — àquilo que fora primeiro a interrogação sobre a identidade do assassino de Laio e depois o enigma da identidade de Édipo.

Ora, Aristóteles diz na *Poética* (1452a,32-33): "o mais belo reconhecimento é aquele que ocorre juntamente com a peripécia, conforme é o caso de *Édipo*."¹⁵

A peripécia para Aristóteles dá-se com a vinda do Mensageiro de Corinto a anunciar à angustiada Jocasta acontecimentos que, pensando suscitarem um efeito feliz (a morte do rei de Corinto e o facto de Édipo não ser filho de Pólibo), conduzem a acção a um fatal desfecho. No diálogo entre Édipo e o homem de Corinto, Jocasta reconhece quem é verdadeiramente aquele que ocupa o trono de Tebas. O auto-reconhecimento de Édipo dar-se-á apenas no episódio seguinte e a ele se sucederá a expressão do desespero e o espectáculo da mutilação física do protagonista: as consequências visíveis da análise trágica sobre o seu sujeito e o seu objecto, se quisermos retomar a expressão schilleriana.

Em boa verdade, estamos perto do pensamento aristotélico. E embora o Estagirita se não refira explicitamente à sua tragédia modelo, o texto que passamos a citar situa-se na sequência do que anteriormente citámos: "Estas são as duas partes da fábula (*mythos*): a peripécia e o reconhecimento. E existe uma terceira: o acontecimento patético (*pathos*)", definível como "uma acção destruidora ou dolorosa, como mortes em cena, sofrimentos profundos, ferimentos..." (1452b,10-13)¹⁶.

¹⁵ Pouco antes (22 sqq.) havia definido a peripécia como a mudança (*metabole*) da acção em sentido contrário e de acordo com a verosimilhança (*eikos*) e a necessidade (*anankaion*).

¹⁶ O passo demonstra, além do mais, que a *bienséance* que impede a visão de espectáculos chocantes não é aristotélica.

A noção de análise trágica pressupõe um rigor absoluto, por parte do poeta, na escolha e redução dos episódios de acção passada ao mínimo possível dentro da complexidade do argumento. É que a descoberta das verdadeiras dimensões de uma situação presente pela conjugação de acontecimentos recentes com factos e oráculos presentificados por relato, retrospectiva ou confronto só atinge verdadeiramente o efeito de um passado que desaba, esmagador, sobre o protagonista, ao mesmo tempo que este se reconhece e reconhece o cumprimento dos oráculos, se todo esse movimento se operar dentro de uma condensação máxima.

Aristóteles dá, em 1462b, 1sq., *Rei Édipo* de Sófocles como o mais alto exemplo de uma mimese compacta (*athroðteron*)¹⁷. O passo evoca a já citada definição de peripécia, que deve ocorrer de acordo com a verosimilhança e a necessidade (*anankaion*). Segue-se-lhe a exemplificação com *Rei Édipo*. A mesma obra de Sófocles é apontada como exemplo na construção do reconhecimento dramaticamente mais eficaz, aquele que decorre dos factos (1455a, 17sq.) como uma espécie de necessidade interna da acção.

Carácter compacto, necessidade interna do encadeamento de factos, coincidência de peripécia e reconhecimento ... — tanto Aristóteles como Schiller, tanto o filósofo teorizador de poética como o poeta-filósofo são sensíveis a essa marca única da tragédia de Sófocles: a condensação de elementos que convergem sobre um tempo de acção real mínimo e a este conferem uma excepcional densidade.

A acção de *Rei Édipo*, diz um helenista dos nossos dias, H. Flashar¹⁸, certamente influenciado pela crítica schilleriana, é antes de mais a palavra: palavra divina e palavra humana que se contradizem e harmonizam para formar, no final um todo coerente.

¹⁷ No contexto o filósofo defende a superioridade da tragédia quanto à epopeia. Veja-se todo o cap.26 da *Poética*.

¹⁸ "Die Handlungsstruktur des *Koenig Oedipus*", *Poetica*, 8, 1976, 355-359.

A situação de emergência com que o prólogo se inicia, e em que Édipo é procurado pelo grupo de suplicantes, permite, simultaneamente, dar a imagem do governante devotado ao bem da *polis* e eficiente em tempos de calamidade — aquele que vencera a Esfinge havia já buscado solução para a epidemia, antes mesmo que os cidadãos o solicitassem. A procura de solução consiste na solicitação de uma palavra de auxílio por parte de Apolo. É Creonte quem a traz. O deus aponta o nexo entre a epidemia e a presença, na cidade, do assassino do antigo rei.

Perante um problema cuja solução escapa a Édipo e a que Creonte não está apto a dar resposta, aquele convoca à sua presença o adivinho que, por conhecer toda a verdade e reconhecer a iminência da sua terrível descoberta, se recusa a falar. Mal interpretado o silêncio deste, Édipo exaspera-se por ver recusado o auxílio e agride-o com palavras. Tirésias responde agredindo-o também com indícios fragmentários da verdade, ora explícita ora formulada como um enigma. O rei sente-se injustamente incluído na morte do mistério de Laio e imagina-se vítima de uma conspiração urdida por Tirésias e Creonte.

Este, por sua vez, entende dever demonstrar a sua inocência. O novo encontro com Édipo motiva um confronto que provocará a intervenção moderadora de Jocasta. A rainha, apaziguadora, propõe-se demonstrar a desrazão de todos os profetas com o relato do oráculo dado outrora a Laio — sobre a morte às mãos de um filho que viesse a nascer¹⁹ — e que nunca se cumpriria. O filho nasceu e foi exposto para morrer, enquanto que Laio foi assassinado às mãos de estranhos numa encruzilhada.

A coincidência da descrição da morte de Laio com um confronto em que o próprio Édipo esteve envolvido, alarmam-no. Fica suspenso da única testemunha sobre um ponto discordante: o número dos assal-

¹⁹ A formulação do oráculo e as questões que suscita foram por nós discutidas na introdução à tradução de *Rei Édipo*.

tantes. Para situar Jocasta no episódio da encruzilhada, Édipo evoca os motivos que o levaram a sair de Corinto: primeiro, a consulta do oráculo sobre a sua origem — posta em causa pela palavra de um conviva ébrio num banquete do palácio de seus supostos pais — depois, a palavra profética de Delfos, que lhe prevê o parricídio e incesto.

Enquanto Édipo aguarda, no palácio, a vinda da testemunha, Jocasta faz preces a Apolo para que os receios sejam infundados. Chega o Mensageiro de Corinto. Aparentemente a palavra do Coríntio é a resposta favorável do deus à rainha — o rei de Corinto morreu. Mas num segundo momento, quando Édipo se confessa renitente em voltar a Corinto, ainda por causa do oráculo, ao pretender tranquilizá-lo com a nova de que o soberano não é filho dos senhores de Corinto, o Mensageiro permite involuntariamente a Jocasta reconhecer, apavorada, a terrível realização da palavra de Apolo. Não logra deter Édipo nas suas investigações e retira-se, em silêncio, para o seu suicídio.

O brevíssimo episódio IV constitui um momento de particular tensão a preceder a derrocada do rei de Tebas com o reconhecimento da sua identidade e do cumprimento dos oráculos. A tensão é conseguida na redução aos elementos dramáticos absolutamente necessários para o confronto entre a palavra espontânea do Coríntio, na ignorância da situação a revelar-se, e a palavra do Servo que já a entendeu. Uma outra redução magistral é a de personagens.

A cena só é possível na medida em que o dramaturgo fez coincidir no Servo o homem que outrora fora encarregado de expor o filho de Laio e Jocasta e que acabou por o entregar a um pastor, e a testemunha do episódio da encruzilhada. No Coríntio fez Sófocles coincidir o pastor que recolheu Édipo e o levou para a sua cidade.

Todas as peças se ajustaram, num movimento preciso coordenado, accionado por uma reacção em cadeia. Ela nasce dos acontecimentos e faz convergir, com toda a violência, a demonstração do peso da palavra profética, a coincidência do assassino de Laio com o parricida incestuoso, atraído para uma situação ao pretender evitá-la. O gover-

nante cheio de confiança do início da peça, zeloso pelo bem da cidade é agora esmagado pelo peso das acções, ainda que involuntárias, e a verdadeira origem do flagelo de Tebas.

Não vamos relembrar aqui toda a acesa e longa discussão, ainda e sempre em aberto, que envolve o sentido da peça. É certamente vossa conhecida. Dela elaborámos uma sùmula com as principais teses na introdução à nossa tradução de *Rei Édipo*. Estimulante e proveitosa é a leitura das belíssimas páginas que Manuel Pulquério dedica à peça na *Problemática da Tragédia Sofocliana*²⁰— a clareza da exposição, a finura e vivacidade da análise podem, pensamos, torná-las estimulantes mesmo para a geração dos que tomam os primeiros contactos com o drama grego²¹.

Antes notamos que o contraste entre o Édipo do prólogo e o Édipo do auto-reconhecimento representa um motivo na enorme teia de contrastes e paradoxos, quer sugeridos quer expressos, adivinhados ou visíveis, que remetem para o desenrolar futuro de todo este processo dramático de revelação, ou reavivam momentos do drama já passados. Deste modo, também a linguagem cénica e a linguagem verbal contribuem para a riqueza expressiva da condensação²².

Uma das cenas mais expressivas sob este ponto de vista é, obviamente, a do diálogo Édipo-Tirésias, onde o soberano que vê mas ignora os factos e o velho profeta cego que os enxerga se contrapõem, de modo a que o cego aparece como aquele que verdadeiramente vê, e aquele que não está privado da luz dos olhos surge como o verdadeiro

²⁰ Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1987, 2ªed.

²¹ Recordamos que o livro de Karl Reinhardt, *Sophokles*, cuja melhor tradução nos parece ser ainda a francesa (*Sophocle*, Paris, Ed. Minuit, 1971) continua a ser uma das obras mais valiosas que sobre o dramaturgo se escreveu no nosso século.

²² Mais uma vez citamos o excelente trabalho de A. O. Hulton sobre os indícios de desenvolvimento dramático contidos nos prólogos sofoclianos: "The Prologues of Sophocles", *G & R*, 16, 1969, 49-60.

cego²³. O profeta cego, na sua linguagem velada, denuncia e oculta a verdade. Édipo, o decifrador de enigmas, naquilo que ouve constrói um edifício de deduções erradas. E tudo aponta, nesta cena, para o momento em que Édipo aparece a exhibir a sua auto-punição pela cegueira física — o momento em que os olhos do seu entendimento vêem claro.

Compreende-se como a imitação desta unidade trágica perfeita corre sempre o risco de permanecer aquém de um modelo estético tão forte. A crítica episódica destinada a criar espaço livre para a construção de alterações episódicas é compreensível. Mas vimos como daí nascem variações empobrecedoras da obra-prima.

Lessing contribui fortemente, tanto com a sua crítica ao barroco francês e valorização do trágico shakespeariano, como com a releitura crítica de Aristóteles, para uma nova atitude perante o teatro grego. Schiller e Goethe, com quem o jovem Hoelderlin manteve estreito contacto, influenciam a sua reflexão sobre o trágico, determinada ainda, como nota Bevilacqua²⁴, pelo corolário classicístico da conciliação final do conflito trágico "em que o herói aceita a expiação inteira como se não fosse apenas culpado em parte."

Alguns anos após a escrita da sua tragédia *Empédocles*, que nunca foi concluída, Hoelderlin retoma a sua reflexão criadora, compondo não já sobre o modelo sofocliano, mas redescobrimo a tragédia grega numa atitude que, de certo modo e com as devidas diferenças, evoca a atitude de fascínio dos tempos do Renascimento italiano perante as jóias literárias da Antiguidade. O poeta traduz *Rei Édipo*, bem como *Antígona*. Traduções feitas com bastante liberdade, aliás, e que o poeta anota, não com rubricas explicativas, mas interpretativas e onde projecta a sua própria busca da essência do trágico.

²³ Tratámos longamente desse paradoxo na nossa tese de Doutoramento *Luz e trevas no teatro de Sófocles*, Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1992, no capítulo dedicado à temática da luz e das trevas em *Rei Édipo*.

²⁴ *Op. cit.* p.47.

Rei Édipo franqueia, assim, o limiar do Romantismo sob a égide da tradução exegética e da interpretação teorizante, por parte do idealismo alemão²⁵. Schelling entende a problemática da peça como a manifestação de um conflito entre liberdade humana e força do mundo objectivo²⁶. O herói trágico (designação tão do gosto romântico) é para Schelling "o homem que luta contra um destino, apesar de o reconhecer inelutável, porque sente que só desse modo pode realizar a essência da liberdade"²⁷.

Na apropriação de *Rei Édipo* pelo Romantismo o protagonista assume a sedução da grandeza na queda, liberdade na limitação. O que lhe confere traços prometeicos com que o próprio Romantismo se identifica. Note-se que tais dimensões podem ainda ser pressentidas em estudos contemporâneos sobre a tragédia de Sófocles.

Uma outra apropriação — radicalmente oposta a esta — far-se-á na passagem para o século seguinte — o nosso — sob a forma de discurso analítico acerca dos estratos do *ego*. Freud, baseado numa falsa leitura da situação do protagonista sofocliano²⁸, que agiu em plena ignorância, vê na peça a encenação de um conflito típico do desenvolvimento da sexualidade infantil. Conflito esse determinado pela atracção pelo progenitor do sexo oposto, enquanto a relação com o progenitor do mesmo sexo é marcada pela identificação ou rivalidade. Os versos que serviram de apoio a Freud são, para mais, proferidos por Jocasta (981-982)²⁹:

²⁵ A prática da tradução a par da composição dramática sobre o tema virá a verificar-se, mais tarde, com Hofmannsthal e Cocteau.

²⁶ Veja-se o trabalho atrás citado de A. Schmitt.

²⁷ As palavras são de Bevilacqua, *op.cit.* p.48.

²⁸ Veja-se P. Vernant, "Oedipe sans complexe", *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1961.

²⁹ O que deu azo a uma oportuna e irónica observação de Frederico Lourenço na sua recensão, editada no jornal *O Público*, à nossa tradução de *Rei Édipo* (Lisboa, Edições 70, 1991): a falar-se de complexo não se deverá falar em complexo de Édipo, mas em complexo de Jocasta.

muitos foram já os mortais que em sonhos a sua mãe se uniram.

A interpretação freudiana, cuja presença se detecta em vários estudos sobre a peça, criou, porém, novos estímulos inspiradores, na recepção dramatúrgica de *Rei Édipo*, desta feita longe do titanismo romântico. Em causa estão os impulsos obscuros, que remontam a uma infância esquecida, a determinar e limitar o comportamento ou a iluminar o abismo de espaços que nos estão proibidos e nos ameaçam. Os laços de sangue são laços de amor e laços de morte. E vinculam-nos desde a origem.

O motivo do sangue, na sua complexidade simbólica, aparece repetidamente em Hugo von Hofmannstahl³⁰. O dramaturgo, que compôs a peça *Édipo e a Esfinge* quando as teorias freudianas começavam já a ganhar adeptos, centrou a acção naquilo que em Sófocles é acção passada — o parricídio e a consumação do incesto, na fase de ascensão do filho de Laio.

A cena da consumação do incesto é também escolhida como um dos pontos vitais da *Máquina Infernal* de Jean Cocteau, escrita em 1934, sete anos após a tradução em resumo do original sofocliano, vertida por sua vez para latim por Daniélou para ser musicada por Stravinsky. Em Hofmannstahl o itinerário havia sido inverso — da escrita de uma peça original, o dramaturgo partiu, fascinado pelo modelo grego, para a sua tradução, alguns anos mais tarde.

A estreiteza de dimensões destes Édipos é assumida e decorre, naturalmente, do que dissemos sobre a nova sensibilidade ao mito³¹. Por ela a dramaturgia edipiana se liberta da grandeza e perfeição do mo-

³⁰ Esta informação foi-nos cedida pelo Professor L. Scheidl, a quem exprimimos a nossa gratidão, bem como pelos elementos bibliográficos que gentilmente nos cedeu.

³¹ Discordamos, pois, em termos globais, da tese de degenerescência nas imitações de *Rei Édipo*, que C. Astier parece defender em *Le mythe d'Oedipe*, Paris, 1974, apoiando Kerényi como, de resto, a autora confessa.

delo, porque olha em direcções que não podiam estar no horizonte de Sófocles. De notar, nesta linha — e deixamos de fora o Édipo neoclássico de André Gide —, uma das melhores peças do nosso século inspiradas no drama grego em questão: *António Marinheiro ou o Édipo de Alfama*, de Santareno.

O autor soube combinar, com toda a tensão e atracção fatal do par incestuoso, elementos de prenúncio e ironia trágica existentes no original sofocliano e vertidos com mestria numa linguagem cultural específica, de um ambiente que nos é familiar: o da superstição e fatalismo — do fado³². A peça vale por si, mesmo sem ter presente o modelo helénico.

Milénios volvidos, múltiplas apropriações determinadas pela multiplicidade de situações históricas do leitor, do espectador, do dramaturgo, do tradutor hermeneuta, do filósofo, *Rei Édipo* continua a oferecer-se como um espelho paradigmático ao qual o homem se interroga sobre determinantes várias da sua condição, buscando-se a si mesmo. Tal como o Coro da peça sofocliana no último dos estásimos, ao reflectir sobre o espectáculo da sorte de Édipo: aparência e verdade, ventura fictícia e miséria assumida, grandeza e limite — um itinerário sentido e confessado como paradigma da nossa condição.

³² Sobre o mito em Bernardo Santareno veja-se, por exemplo, M. Aparecida Ribeiro, *Mitogênese no teatro de Bernardo Santareno*, Rio de Janeiro, 1981. Quanto ao trágico em Santareno veja-se, da mesma autora, "Catarse e sublimação: a violência conservadora", *Tempo Brasileiro*, 58, 1979, 33-42, bem como J. O. Barata, "A presença do trágico em Bernardo Santareno", *Biblos*, 66, 1990, 203-243.

NO BIMILENÁRIO DA MORTE DE HORÁCIO: HORÁCIO EM PORTUGAL NO SÉCULO XVI

AMÉRICO DA COSTA RAMALHO*

É meu propósito nesta evocação de Horácio, principiar com algumas considerações gerais, para tratar seguidamente, de modo sumário, a presença de Horácio no Século XVI português e, em particular, fazer uma breve análise das versões de André Falcão de Resende, poeta não estudado ainda, tanto quanto julgo saber.

Quinto Horácio Flaco faleceu em 27 de Novembro de 8 antes de Cristo, alguns meses depois do seu amigo Mecenas. Entramos assim no segundo milénio depois do desaparecimento de ambos.

A bibliografia internacional de Horácio é imensa. Nas grandes bibliotecas, as fichas sobre Horácio são milhares, situação apenas comparável na Literatura Latina com a de Cícero ou Virgílio.

Sobre Horácio em Portugal, o assunto está aparentemente estudado por D. Marcelino Menéndez y Pelayo. Mas o seu livro *Horacio en España*, onde Portugal fica reduzido a uma pequena província de Espanha, foi escrito sobre o joelho, com informações enviadas por D. Gumercindo Laverde, um professor galego, amigo de D. Marcelino.

O livro peca por omissões e juízos precipitados.

* Universidade de Coimbra.

E é tempo de que alguém escreva um verdadeiro *Horácio em Portugal*.

Hoje, Horácio é quase ignorado na cultura portuguesa, a não ser dos poucos estudantes que são forçados a traduzir meia dúzia de Odes ou alguns trechos das Sátiras ou da Arte Poética nas Faculdades de Letras; ou ainda, lembrado, graças ao prestígio que veio dar ao poeta romano a circunstância de Fernando Pessoa o ter lido e, uma vez pelo menos, traduzido, aliás, para inglês.¹ Uma exceção, todavia: recentemente em Coimbra um grupo de estudantes de Clássicas formou um conjunto musical que canta carmes de Catulo e odes de Horácio com grande êxito entre os novos.

Mas no século passado, a sua presença era ainda viva, por exemplo, na reminiscência saudosa de Almeida Garrett, que mais de uma vez o traduziu: " O meu Horácio, o meu velho e fiel amigo Horácio! Deve ser um prazer régio ir lendo pela Via Sacra fora aquela deliciosa Sátira, creio que a nona do livro I:

*Ibam forte sacra uia, sicut meus est mos,
nescio quid meditans nugarum*

Deve ser maior prazer ainda, muito maior, do que beijar o pé ao Papa. Parece-me a mim, mas como eu nunca fui a Roma..." (*Viagens na Minha Terra*, cap. XXVI).

Só que Almeida Garrett, citando de cor, se enganou. Não é *Ibam forte Sacra Via...* mas *Ibam forte Via Sacra ...* A primeira versão deixa o verso errado.

E no final do século, não é das menores surpresas a da leitura das *Memórias do Mata Carochas*, do pitoresco cronista da boémia coimbrã Antão de Vasconcelos (*E tunc Vasconcellibus*, como a si próprio chamou na sua dissertação de Direito Romano em latim), ver a

¹ A ode V do Livro I, *Quis multa gracilis*. Cf. A. Costa Ramalho, "Horácio, Falcão de Resende, Milton e Pessoa", *Humanitas*, XXXIX-XL, Coimbra, 1987-1988, p. 267-274.

maneira fácil e a propriedade com que o boémio cita compenetradamente Horácio.

Entretanto, hoje com a mudança de mentalidade operada nestes anos de liberdade de costumes, um aspecto dos seus versos será olhado — penso eu — com menor rigor censório.

Refiro-me à naturalidade com que Horácio aborda as questões relacionadas com o sexo que devem ter chocado mais do que um leitor de outrora.

Hoje, Horácio parece-nos comedido, e até moralizador, por exemplo, ao proclamar a superioridade estética da mulher fácil e descomprometida, a hetera de túnica transparente, sobre a matrona romana coberta da *stola* até aos pés e da *palla* pelos ombros. Superioridade estética da escrava ou liberta que se exibiam nuas ou quase, e também vantagem social. Graças à *puella* de costumes livres ficava mais segura a *materfamilias*, menos sujeita a cometer adultério, porque menos asseidiada, e respeitavam-se as conveniências.

Era a *Pax Romana*, à escala do cidadão comum, na vida de todos os dias...

Depois, as mulheres de Horácio, que nunca casou (e não seria difícil explicar porquê), são todas de nomes estrangeiros, gregos e outros, Lídia, Cloe, Glícera, Neera, provavelmente libertas com certa cultura literária, pertencentes ao mundo artístico, cortesãs como aquela Citéris, mima famosa pela sua beleza, que foi amante de Marco António, do impecável Bruto e do poeta Cornélio Galo.

Não pertenciam a este grupo, talvez, Fídile, Lálage e outras criatura simples.

Todavia, é nas *Sátiras* que nos surgem alguns dos trechos de mais profunda humanidade, como a homenagem de Horácio a seu pai, de condição social modesta, um antigo escravo que deu a seu filho a educação e a apresentação social dos rapazes mais favorecidos da classe superior.

Um pai como nem todos tiveram a sorte de experimentar...

Muitos anos mais tarde, na ode XX do livro segundo das *Odes*, um dos dois poemas em que afirma a certeza da glória futura, escreverá: " Não, eu não morrerei nem ficarei preso pelas águas do Estige, eu, querido Mecenas, eu, sangue de pais pobres, eu a quem tu convidas..."

Mas voltando às *Sátiras* que são a sua obra inicial e que ele próprio considerava ocuparem um lugar modesto na sua poesia.

Nelas já se encontra a filosofia do senso comum, da medida e do equilíbrio, da desculpa das pequenas faltas do próximo, da compreensão pelas suas fraquezas. A sabedoria com que Horácio ironiza a seu próprio respeito, antes de se permitir criticar os outros.

Não conheço leitura mais amena e divertida que a da sátira VII do livro II em que o poeta dialoga com um escravo seu a quem permite que o critique livremente, na festa das Saturnais, um dia de Dezembro em cada ano, em que os servos fruíam de um pouco mais de liberdade.

As *Sátiras* e as *Epístolas* gozavam de menor prestígio do que a obra lírica, mas têm sobre as *Odes* uma vantagem. São traduzíveis, ao passo que uma *ode* de Horácio foi composta para ser lida em latim e é intraduzível, ou quase, em verso moderno.

Mas no passado, quando Horácio era lido no original, foi um dos mestres de viver da "élite" intelectual europeia. Michel de Montaigne, de quem se celebra este ano (1992) o quarto centenário da morte, cita-o mais de cem vezes nos *Essais*.

Hoje, há a tendência para assinalar em Horácio aquilo que ele deve às suas fontes, desde os líricos gregos distantes, como Alceu, Safo e Anacreonte, aos poetas gregos próximos de si, os poetas de Alexandria, alguns dos quais são conhecidos por epigramas da Antologia Palatina.

Mas esquece-se aquilo que verdadeiramente faz a grandeza e a originalidade de Horácio: a ode romana a que ele deu corpo e existência. Aquela selecção e adaptação dos ritmos da lírica grega às exigências sonoras e quantitativas da língua latina. A maneira decisiva como Horácio fixou as quantidades onde elas eram oscilantes, acomodando-as

à maior gravidade da língua de Roma. E o perfeito jogo de escolha e colocação das palavras, extraindo de cada uma delas, por hábeis combinações, todas as virtualidades de sugestões de sentido; quando tal lhe convém, usando-as no seu significado primitivo ou renovando-as, para surpresa do leitor, pela novidade da sua apresentação.

A palavra cria a ideia e a imagem, evoca uma situação ou uma paisagem no espírito do leitor, gera o clima poético. E esta compreensão íntima do poema só pode obter-se pela leitura do original, na sua língua matriz, o latim.

Recordo-me do efeito que em mim produziu a ode 30 do livro III, aquela em que Horácio afirma orgulhosamente a sua sobrevivência na memória dos vindouros. Todos a conhecem, mas vou traduzi-la em prosa (ainda a maneira mais fiel de traduzir Horácio), para lhes contar uma falácia da minha juventude. Eis a tradução em prosa, da parte que aqui me interessa, para documentar um pouco do que disse atrás:

" Levantei um monumento mais duradouro do que o bronze e mais alto do que as ruínas das pirâmides reais; um monumento que nem o inverno roedor, nem o Aquilão poderá demolir ou a série incontável dos anos e a fuga do tempo. Nem todo eu morrerei e a maior parte de mim escapará a Libitina: antes, crescerei no louvor dos que estão para vir, renovado, enquanto ao Capitólio subir o pontífice com a virgem em silêncio " (vs 1-9):

*dum Capitolium
scandet cum tacita uirgine pontifex.*

A solenidade destes versos, a sua arquitectura robusta, na sucessão dos sons, desenhava na minha imaginação uma escadaria de mármore, longa e suspensa no tempo, onde duas figuras solitárias, vestidas de branco, o pontífice e a virgem vestal, subiam lenta, hieraticamente, em direcção ao templo de Júpiter Capitolino, perdido lá no alto.

A escadaria existe hoje e costume vê-la todos os anos. Mas o aspecto monumental do Campidoglio actual, ainda há pouco sobrepujado pela estátua de Marco Aurélio, é muito menos impressionante do que o quadro que as palavras de Horácio suscitavam no filme da minha imaginação.

Mas há mais, a monumentalidade estava nos versos de Horácio que a construíam no meu espírito. Na realidade — diz Eduard Fraenkel no *Horace* — não havia escadaria, no tempo da Vestal, " mas ela tinha de escolher o caminho pelas pedras desiguais, em forma de polígono, do *clivus Capitolinus* que do lado ocidental do *Forum Romanum*, numa curva bastante alcantilada, subiam ao templo de *Iuppiter Optimus Maximus* ".²

Este poder de evocação das odes horacianas faz com que elas sejam como aqueles quadros que têm sempre alguma coisa de novo a revelar-nos, por mais que os observemos. Assim, as odes de Horácio, cujo poder de evocação intelectual e de vivência emocional se renova e, por vezes, de maneira diferente, conforme o estado de espírito e a idade, de cada vez que as lemos. Daí que possa dizer-se que no seu efeito global sobre o leitor elas só podem ser plenamente apreendidas, quando lidas no original.

É conhecida a apreciação do filósofo Frederico Nietzsche que foi simultaneamente latinista e poeta: " Até hoje não recebi de poeta algum o mesmo prazer artístico que, desde a primeira leitura, me deu uma Ode de Horácio. Em algumas línguas, o que aqui se consegue é impensável. Este mosaico de palavras no qual cada palavra, pelo som, pela posição e pelo significado derrama a sua influência à direita e à esquerda e sobre o todo; o mínimo em extensão e número de símbolos, o máximo conseguido no efeito destes símbolos, tido isto é romano e, acreditai-me, de inultrapassável elegância "³.

² Eduard Fraenkel, *Horace*. Oxford, Clarendon Press, 1957, p. 303.

³ Steale Comager, *The Odes of Horace. A critical study*. Yale University Press, New Haven, 1965, p.50.

Horácio em Portugal no século XVI

Gostaria agora de concentrar-me um pouco sobre a influência de Horácio na tradição humanística do século XVI.

A primeira ode novilatina horaciana que conheço em Portugal, encontra-se no *Epigrammaton libellus* de Lourenço de Cáceres que julgo publicado à roda de 1515/1516. Aí, aparece uma ode laudatória em honra de João da Silveira, no termo da qual se declara em prosa que é no ritmo das odes sáficas que "devem ser celebrados os elogios dos heróis".⁴

Mais tarde, nos anos trinta e seguintes do século XVI, a ode em ritmos horacianos aparece entre as produções dos melhores poetas latinos: André de Resende, Inácio de Moraes, Diogo de Teive, Aquiles Estaço, Diogo Pires, José de Anchieta.

Anchieta, nascido nas Canárias, mas que podemos considerar um poeta do humanismo português, pois frequentou o Colégio das Artes de Coimbra, a partir de 1548, com catorze anos de idade, e depois de 1553 até à sua morte em 1597, viveu no Brasil, reflecte a leitura de Horácio, não só em odes que compôs, mas também no seu poema heróico *De Gestis Mendi de Saa*, publicado em Coimbra, em 1563.

O poema em que celebra os três primeiros anos à frente dos destinos do Brasil, do terceiro governador-geral, o desembargador Mem de Sá⁵, entre 1558 e 1561, é um dos mais perfeitos da Literatura Novilatina em Portugal.

⁴ A. Costa Ramalho, "Literatura Novilatina em Portugal, entre 1485 e 1537", *Congresso Internacional As Humanidades Greco-Latinas e a Civilização do Universal. Actas*. Coimbra, 1988, p. 177.

⁵ Cf. A. Costa Ramalho, "O Conimbricense Mem de Sá, terceiro Governador-Geral do Brasil", *Munda* 18, Coimbra, Novembro de 1989, p. 13-44. Reimpresso em Luís Forjaz Trigueiros e Lélia Parreira Duarte, *Temas Portugueses e Brasileiros*. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992, p. 119-130, com muitas *gralhas*.

Num passo que já assinali anteriormente⁶, o padre Anchieta, ao falar da modéstia dos templos que foram construídos no Brasil, durante o governo de Mem de Sá, imitou o começo da ode 18 do II livro de Horácio:

*Non ebur neque aureum
Mea renidet in domo lacunar
Non trabes Hymettiae
Premunt columnas ultima recisas
Africa ... 5
Nec Laconicas mihi
Trahunt honestae purpuras clientae.
At fides et ingeni
Benigna uena est pauperemque diues
Me petit*

" Não brilha na minha casa o marfim nem o tecto de caixotões de ouro, nem traves (de mármore) do Himeto assentam em colunas cortadas nos confins da África... nem clientes bem nascidas tecem para mim púrpuras da Lacónia.

Mas tenho a lealdade e uma fecunda veia de talento e, sendo pobre, procura-me o rico..."

Assim no Brasil, segundo José de Anchieta:

" Brillam os templos que se erguem não sobre colunas de mármore, não sobre a pedra refulgente de Paros ou o belo jaspe. Não irradiam o brilho da prata nova ou do marfim reluzente, do ouro pálido ou das ricas alfaias do Ganges.

⁶ *Para a História do Humanismo em Portugal: I*, Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1988, p. 182-185.

Horácio em Portugal no século XVI

Mas erguem-se sobre a fé de Cristo, cintilam ornados dos santos preceitos do Omnipotente, neles uma chama celeste incendeia dum amor divino os feitos dos brasis e enche de riquezas variadas as suas pobres almas ".

Nove anos mais tarde, Luís de Camões, em *Os Lusíadas*, encerrará reminiscências da sabedoria de Horácio na fala do Velho do Restelo, depois de ter na Ode IX, por exemplo, combinado trechos de três odes de Horácio, como é sabido⁷.

O final desta ode, a que começa *Fogem as neves frias*, é:

Porque, enfim nada basta
contra o terrível fim da noite eterna;
nem pode a deusa casta
tornar à luz superna
Hipólito da escura noite Averno.

Nem Teseu esforçado,
com manha, nem com força rigorosa,
livrar pode o ousado
Pirítoos da espantosa
prisão Leteia, escura e tenebrosa.

Estes versos são a tradução quase literal dos versos finais da ode VII do livro IV de Horácio:

*Infernis neque enim tenebris Diana pudicum
liberat Hippolytum,
nec Lethaea ualet Theseus abrumpere caro
uincula Pirithoo.*

⁷ Desde Faria e Sousa (1589) que, aliás, só menciona Horácio, *Odes* I iv e IV, vii, como fez dois séculos mais tarde, Menéndez y Pelayo. Cf. A. Costa Ramalho, *Camões no seu tempo e no nosso*, Coimbra, Almedina, 1992, p. 201-202.

" Das trevas infernais nem Diana liberta o casto Hipólito, nem Teseu é capaz de romper as Leteias algemas ao querido Pirftoo " .

A versão de Camões é ligeiramente parafrástica, como inevitavelmente acontece em traduções em verso rimado.

A ode VII do livro IV de Horácio foi considerada por Housman, um grande latinista e poeta admirado de língua inglesa, " the most beautiful poem in ancient litterature " ⁸.

Em tempos mostrei como o soneto " O Sol é grande " de Sá de Miranda nela se inspirava ⁹.

Mas voltemos, por um pouco, aos humanistas. No livro *Latim Renascentista em Portugal*, incluí a ode de André de Resende a Julião de Alba, convidando-o para celebrar o aniversário dos seus trinta e cinco anos:

*Idus mense Numae Lucia quo die
Inter Sicelides prima nitet deas
Septem retro mihi lustra uolubili
Defluxisse monent rota.*

*Primum hac luce caput Lucius extuli,
Emersique nouas aetheris in uagi
Auras, excipiens quem dea protinus
Blando Calliope sinu,*

*Musaeoque lauens amne, meus meus
Hic hic dixit erit. Diuitias licet
Saturni astra negent, non ego pauperem hunc
Mutem diuitibus decem.*

.....

⁸ Cf. Gilbert Highet, *The Classical Tradition*. Oxford, Clarendon Press, ²1951, p. 497; segundo L. P. Wilkinson, *Horace and his lyric poetry*, Cambridge, University Press, ²1946, p. 41, Housman ter-lhe-ia chamado "the most perfect poem in the Latin language".

⁹ Inicialmente em *O Instituto* 126, Coimbra, 1965. Ver o meu livro citado na nota 7, p. 169 e segs.

Horácio em Portugal no século XVI

"Os Idos do mês de Numa, no dia em que Lúcia brilha como primeira entre as santas da Sicília, avisam-me de que sete lustros ficaram para trás em veloz carreira.

A esta luz, eu, Lúcio, ergui a cabeça pela vez primeira e surgi para as auras novas do éter flutuante. E a divina Calíope logo me recebendo em seu brando regaço,

enquanto me lavava na corrente das Musas, disse: Meu, meu será este; ainda que os astros de Saturno lhe neguem riquezas, não trocarei este pobre por dez ricos."

A ode continua ainda por cinco estâncias com a descrição das iguarias que aguardam o convidado e a sobremesa poética, concluindo:

" Além disso, adubarei de versos os pratos, seguindo na esteira dos ritmos hábeis de Flaco, decerto inferior a ele, mas não julgado poeta de lira destemperada."

São oito estâncias de três asclepiadeus menores e um glicónico cada. Para além da referência clara a Horácio Flaco na estância final, o ritmo, o vocabulário e o espírito da ode denunciam a presença constante do poeta romano.

Em 1969, com base nesta ode, dei uma explicação do *praenomen* Lucius de Lucius Andreas Resendius e propus como dia do seu nascimento, 13 de Dezembro, dia de Santa Luzia¹⁰.

Deixando outros poetas do século XVI mais conhecidos, Camões e Sá de Miranda que já mencionei, e ainda António Ferreira, Diogo Bernardes, Pedro de Andrade Caminha, gostaria de ocupar-me agora do principal tradutor quinhentista de Horácio, por coincidência

¹⁰ Em *Humanitas XXI-XXII*, Coimbra, 1969-1970, p. 353-354, reimpresso em *Estudos sobre o Século XVI*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2^a 1983, p. 203-213.

sobrinho de André de Resende, o juiz de Torres Vedras, André Falcão de Resende, licenciado em Cânones pela Universidade de Coimbra e bacharel em Artes pela Universidade de Évora.

As traduções de André Falcão, como era conhecido pelos contemporâneos, talvez para se não confundir com o tio, são em verso rimado e, portanto, parafrásticas. Algumas, todavia, excepcionalmente felizes.

Começarei pela ode XI do livro I, a célebre:

*Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe,*

Esta ode conhecida também por ode "A Leucónoe", em alguns manuscritos, hoje "A Leucótoe", é aquela em que ocorre a expressão "*carpe diem*", "aproveita o dia que passa", o mais conhecido dos "slogans" tirados da poesia horaciana e a única coisa que de Horácio sabe muita gente que se considera cultivada.

Mas vamos à tradução de Falcão de Resende:

Não queiras saber quando
Terão fim, ó Leucótoe, nossas vidas,
Por números contando
E babilónias sortes proibidas,
Quais não-de ser, se curtas, se compridas;

Se o escuro lago Averno
Havemos de ir passar, se tarde ou cedo.
Se neste hórrido inverno,
Que quebra o mar no duro e alto rochedo,
E seu rigor nos põe espanto e medo.

Será melhor aviso
O são vinho gastar e a vã esperança
Da vida em festa e riso:
E pois que a idade e o tempo faz mudança,
Logra o presente e no porvir não cansa.

É uma das menos parafrásticas. As palavras finais ...*carpe diem, quam minimum credula postero* "colhe o dia de hoje e confia o menos possível no amanhã" são muito bem traduzidas por: "Logra o presente e no porvir não cansa".

Um exame de perto das divergências entre o original latino e a tradução mostra que o poeta português omitiu a referência aos deuses do verso terceiro *di dederint* e a *Iuppiter* do verso seguinte como as entidades divinas que presidem ao fim do homem, no primeiro caso, ou o deus que concede o duvidoso inverno próximo, no segundo.

O pensamento da ode de Horácio não é afectado, porque o poeta romano é ele próprio indiferente ao poder dos deuses que são na sua poesia pouco mais de uma referência vocabular, provocada pela tradição pagã da vida do seu tempo. Os deuses são entidades rotineiras que ocorrem nos versos como simples formas de expressão tradicional, sem um conteúdo religioso profundo.

Aliás, é o próprio Horácio que nos informa da pouca assiduidade da sua prática religiosa¹¹.

Quando, para comprazer com Augusto, cuja valorização da religião tradicional visava sobretudo fins políticos, o poeta canta oficialmente as divindades que influem no Destino de Roma, há nos seus versos um hieratismo de fachada, pouco convincente.

Um outro aspecto da atitude de Falcão de Resende perante costumes da época de Horácio, contrários à moral cristã, é a referência aos amores masculinos. Também aqui estamos perante práticas que não são

¹¹ Cf. Horácio, *Odes* I, xxxiv, *Parcus deorum cultor*, e o comentário de Eduard Fraenkel, *opus cit.*, p. 253-257.

de modo algum características de Horácio, cujos hábitos heterossexuais são óbvios.

Uma outra alusão ligeira é tratada pelo poeta português ou pelo recurso à substituição ou por omissão.

Assim na ode IV do livro I, tão imitada entre nós no século XVI, aquela que começa *Soluitur acris hiems* "Dissipa--se o duro Inverno...", substitui os dois versos finais.

Horácio diz ao seu amigo Séstio que é preciso aproveitar a vida, agora que a Primavera chegou: "A pálida morte bate com pé igual às espeluncas dos pobres e às torres dos reis". A vida é breve e passa depressa.

Quando a morte chegar, Séstio, "não mais poderás tirar à sorte, com dados, a presidência dos banquetes,":

*nec tenerum Lycidan mirabere, quo calet iuuentus
nunc omnis et mox uirgines tepebunt*

"nem contemplarás o adolescente Lícidas por quem agora se entusiasma toda a juventude e em breve sentirão calor as moças".

Falcão de Resende substitui audaciosamente por:

"Nem das formosas damas os toucados
Ricos, louros topetes
A ti espantarão tanto,
Quanto o mortífero e infernal quebranto".

Não reconheço qualquer superioridade moral nesta despuorada substituição.

Frei Luís de León, que era da mesma idade de Falcão de Resende, nascido como ele em 1527, mas pessoa de mais elevada craveira intelectual, traduziu naturalmente:

Horácio em Portugal no século XVI

Ni te consentirán entretenerte
con el hermoso Lícida, tu amado,
de cuyo fuego saltarán centellas
que enciendan en amor muchas doncellas.

O processo de omissão funciona, por exemplo, na ode a Ligurino (Horácio, IV, 10), pequeno poema que proporciona uma das traduções mais harmoniosas de Falcão de Resende:

1

A fugitiva idade,
Que ora te alegra, e a todos desengana,
Quando a flor te murchar da mocidade,
ó Ligurino, e a tua graça insana,¹²
E os teus crespos cabelos
D'ouro, te fizer já de prata vê-los:

2

Dirás, vendo-te ao espelho:
Oh! esquivada condição, que em moço tinha,
Porque agora não tenho, cego e velho?
E a esta errada e vã vontade minha,
Já que o poder se esconde,
Porque a figura à vida não responde?

A ode inicia-se em Horácio por:

O crudelis adhuc et Veneris muneribus potens,

¹² Em A. Costa Ramalho, *O Essencial sobre André Falcão de Resende*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988, p. 38, este verso foi omitido, por descuido dos tipógrafos.

uma ligeira alusão à sedução erótica de Ligurino que Falcão de Resende preferiu ignorar.

A ode III do livro III é citada entre as seis "Odes Romanas", escritas para glorificar Augusto e a sua política de pacificação do Império. A ode é famosa pela sua abertura de solene impassibilidade estóica:

*Iustum et tenacem propositi uirum
non ciuium ardor praua iubentium,
non uoltus instantis tyranni
mente quatit solida neque Auster,*

*dux inquieti turbidus Hadriae,
nec fulminantis magna manus Iouis:
Si fractus illabatur orbis,
impavidum ferient ruinae.*

" Ao varão justo e firme no seu propósito não abalam a solidez da sua vontade nem o fogo dos cidadãos que ordenam a injustiça, nem o rosto do tirano ameaçador, nem o Austro, senhor turbulento do inquieto Adriático, nem a mão poderosa de Júpiter que lança o raio.

Se a abóbada celeste, em pedaços, cair sobre ele, suas ruínas feri-lo-ão impávido".

Falcão de Resende traduziu sem grande rigor:

1

O que for justo e forte
Na virtude, e d'um ânimo constante,
Nem que o ameace à morte
Algum feroz tirano e arrogante,
Nem força ou poder basta
A mudar-lhe a vontade santa e casta:

Horácio em Portugal no século XVI

2

Nem de seu bom intento
O poderá mover o fulminoso
 Júpiter, ou Austro vento,
Que o Adriático mar move furioso;
 E em que a máquina caia
Do mundo, nem se abate nem desmaia.

Horácio desenvolve o pensamento da ode exaltando as figuras mitológicas que ascenderam ao Olimpo pelos seus méritos: Pólux, Hércules, Baco, Rómulo. Entre elas, sentar-se-á um dia o imperador Augusto.

Uma espécie de concílio dos deuses vem a seguir, no qual Juno, "irmã e esposa" de Júpiter, o pai dos deuses, fala sobre o destino de Roma, para sempre gloriosa, se os romanos forem capazes de voltar à vida activa e simples, de outrora.

No final, Horácio termina inesperadamente, recordando a si próprio que a sua Musa é de voos modestos e que não é a ela que compete descrever as falas dos deuses:

*Non hoc iocosae conueniet lyrae;
quo, Musa, tendis? desine peruicax
referre sermones deorum et
magna modis tenuare paruis.*

" Não será isto que convém à minha lira risonha. Para onde vais, ó Musa? deixa de teimar em referir as conversas dos deuses e de reduzir os grandes feitos à pequenez dos teus ritmos".

Como mais de uma vez acontece em Horácio, o poeta surpreende os leitores com a modéstia, não isenta de ironia, da sua confissão, ao declarar-se incapaz de tratar as coisas grandiosas que pertencem à epopeia.

Eis agora como finaliza Falcão de Resende:

14

Mas não deis, baixa lira,
Em altfloquo canto alguma falta;
Que vencida a mentira,
Sempre a verdade mostra a bandeira alta:
Já canta a santa Roma
Sob seus pés seitas más e o vão Mafoma.

15

Já vão da invicta Espanha
As armas refreando o fero mundo,
Não só por Alemanha,
Mas pelo oriental e novo mundo;
E além das Filipinas
Arvoram a Santa Cruz e as cinco quinas.

Este final do tradutor de Horácio é surpreendente. Mas a surpresa será menor, se repararmos que no decurso da tradução da ode, que omiti, Falcão de Resende substituiu as figuras da Mitologia Romana, por personagens do Antigo Testamento, por Abel, Noé, Abraão, José e David.

A última estância é importante para o estabelecimento da cronologia das traduções que, de um modo geral, parecem obra da juventude.

O nome de Filipinas foi dado em 1543 às ilhas que Fernão de Magalhães, português ao serviço de Espanha, descobriu em 1521. O nome destina-se a louvar o filho do imperador Carlos V que viria a ser Filipe II de Espanha e I de Portugal. Por outro lado, o ano de 1543 viu êxitos militares de Carlos V na Alemanha¹³. Tudo isto parece estar de acordo com os versos de Falcão de Resende.

¹³ Karl Brandi, *The Emperor Charles V. The growth and destiny of a Man and of a World-Empire*, London, Jonathan Cape, 1970, p. 502.

Horácio em Portugal no século XVI

De quando datará a ode? De 1543? Nessa altura, tinha o poeta 16 anos e os versos revelam demasiada sisudez para um adolescente, apesar das coincidências acabadas de referir.

Acho mais provável que os versos sejam da época da realeza lusitana de Filipe II de quem Falcão de Resende foi partidário: a menção das cinco quinas parece sugerir a monarquia dual.

Voltando, porém, às odes. As traduções de Falcão de Resende tendem a generalizar as reflexões de Horácio, transformando em considerações abstractas aquilo que era discurso directo volvido ao seu interlocutor ou destinatário. Perde-se, deste modo, muito do calor humano do texto original: a doce Lálage, a rústica Fídile desaparecem e ficam apenas as sentenças do poeta.

Falcão de Resende é um moralista e revela clara preferência pelas odes onde pode exaltar o respeito pela religião tradicional e pelos costumes antigos, tal como Horácio faz nas odes oficiais. Não foi por acaso que o poeta português traduziu quatro das seis *Odes Romanas* de Horácio.

Só um exemplo, tirado de uma dessas odes, a sexta do livro III.

Horácio condenou as danças iónicas que depravavam as mulheres; André Falcão, com o pensamento nos seus compatriotas, acusa o Oriente:

E avezando-se a torpes exercícios
Nos convites e danças,
Cometem mil nefandos malefícios
Trazidos de Ásia em suas más usanças,
Vendendo e dando a honra
A solteira e a casada com desonra.

(Hor., *Od.* III, 6, 21-32)

Nestes seis versos sumariza o conteúdo de três estrofes alcaicas de Horácio que perfazem doze versos.

Falei repetidamente das perífrases de Falcão de Resende. Como disse, o poeta, forçado pela necessidade da rima, ocasionalmente junta aquilo que não estava no original latino. Todavia, há que reconhecer que esses acrescentamentos não destoam do conjunto, porque correspondem a ideias expressas por Horácio noutros poemas, fazem parte da sua filosofia de vida.

Darei só um exemplo. Na ode XXXIV do livro I, o poeta conta que em dia sereno viu cair um raio, despedido de um céu sem nuvens. Ficou, por isso, apesar do seu confesso cepticismo, a acreditar no poder de Júpiter " que é capaz de trocar o alto pelo baixo, de abater o notável e alçar o obscuro". Júpiter ou a Fortuna, Horácio não é explícito.

Falcão de Resende traduz:

4

Trastorna d'alto abaixo,
Se quer, tudo, e levanta em suma altura
Ao mais ínfimo e baixo;
Dum tira alegre dita, e boa ventura,
E noutro a põe, e em nenhum muito dura.

As palavras finais não se encontram na ode de Horácio: " e em nenhum muito dura ". Mas correspondem ao pensamento do poeta latino, em outras ocasiões, e também ao pessimismo do poeta português.

Gostaria de terminar com a leitura de duas odes, das menos paráfrásticas de André de Falcão:

A primeira será a ode X do livro II, *Rectius uiues, Licini*:

1

Terás, Licínio, vida mais segura,
Nem sempre o mar cursando
Na mais profunda altura;
Nem dele as bravas ondas receando,
Muito à costa chegado,
Navegando com mais risco e cuidado.

2

Quem ama a boa e sã mediania,
E a santa temperança,
Nem na casa vazia
De fato, e cheia d'immundices cansa,
Nem noutra rica e ornada
Descansará, de muitos invejada.

3

Mais vezes com mor ímpeto sacode
O vento nas trespostas
Ao mor pinheiro, e o pode
Derribar, e altas torres no alto postas;
E com furioso lume
O raio das montanhas fere o cume.

4

O sóbrio peito armado d'equidade
Não sói confiar-se
Na vã prosperidade,
E em tempo adverso espera melhorar-se:
Ora Júpiter move
A tempestuosa chuva, ora não chove.

5

Nem sempre um vento mau e contrário venta,
Nem a desventura,
Que tanto ora atormenta,
Pera sempre importuna e irosa dura;
Que Apolo uma hora canta
Co'a cítara, e nem sempre co'o arco espanta.

6

Nas cousas mais penosas e apertadas
Mostrar-te-ás animoso;
E nas mais sossegadas
Apercebido sempre e cauteloso,
Estando em todas elas
Com o olho e mão nas estendidas velas.

Nesta ode a Licínio, ocorre outro dos "slogans" horacianos, a *aurea mediocritas*, impropriamente traduzida por "mediania dourada". Falcão de Resende traduz a expressão exemplarmente por "boa e são mediania".

Para concluir, a ode que Horácio escreveu, a fim de celebrar a inauguração solene do templo de Apolo, mandado levantar por Augusto, no monte Palatino, para comemorar a batalha naval de Ácio. O templo de Apolo, ao qual estava anexa uma biblioteca, construído em 28 a. C.. Apolo é, como todos sabemos, o deus dos escritores e artistas: *Quid dedicatum poscit Apollinem*

1

Que pedir deve a Apolo o sábio poeta
Em santos sacrifícios?
Não que de posse o meta
De cargos vãos e de trienais officios
De fértil terra e grossa
De gado e pão, onde ser rico possa;

2

Onde nada lhe falte em calma e em frio,
Tudo avondosamente
Lhe corra, a fonte, o rio,
A crescer veja a pranta, a erva, a semente,
E o escondido tesouro
Com marfim, prata, perlas, ambar, ouro.

3

Quem da fortuna tantos bens alcança,
Cultive-os, não sossegue,
Canse onde outrem descansa;
E o mercador no incerto mar navegue,
Crendo que a Deus contenta,
Por escapar por vezes da tormenta.

4

A mi a chicória, a malva, a azeitona
Me bastam, e não o custoso.
Ó filho de Latona,
Isto me dá, e haver-me-ei por ditoso
Com juízo e virtude
N'alma, e no velho corpo com saúde.

O *velho corpo* é uma interpretação de André Falcão: Horácio pediu a Apolo que lhe concedesse " gozar dos bens presentes com saúde e passar uma velhice *integra cum mente nec turpem nec cithara carentem* " com o espírito intacto ", uma velhice " nem feia nem privada da lira". Mas Horácio não era velho: tinha em 28, trinta e sete anos, pois nascera em 65 a. C.!

Assim nos dê Deus uma velhice como a que o poeta Horácio pediu a Apolo, em Outubro de 28 a. C.!

(Página deixada propositadamente em branco)

O LATIM DE SANTO AGOSTINHO NAS SUAS *CONFESSIONES*

JOSÉ GERALDES FREIRE*

O programa

A reforma do Ensino Secundário aprovada a 31 de Julho de 1991 inclui, nos programas de Latim, entre os autores, *Santo Agostinho*, e das suas obras manda estudar alguns textos das *Confissões*.

Segundo o mesmo programa, os autores e os textos devem ser precedidos de uma breve introdução que os localize no respectivo contexto¹.

Biografia

Os dados fundamentais para situar Santo Agostinho na História encontram-se em qualquer enciclopédia, história da Literatura Latina ou na introdução às suas obras. Há, porém, dezenas de biografias, sempre

* Universidade de Coimbra

¹Citamos o caderno: *Ministério da Educação. Organização curricular e Programas. Ensino Secundário. Reforma Educativa*. Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário — que procura pôr em execução o Despacho n.º 124/ ME / 91 de 31 de Julho (DR, 2.ª série, n.º 88, 17 de Agosto).

renovadas com os estudos e a índole do escritor. Em português, temos à mão a de Louis Bertrand (1913), a de Giovanni Papini (1929), e a recente e resumida de Hylton Miranda Rocha (1981). Pela sua fama, devemos mencionar também o *Santo Agostinho* de Teixeira de Pascoais².

Nascido em Tagaste (Norte de África) em 354; professor de gramática e de retórica a partir de 375; orador oficial do Império, em Milão, desde 384; sempre dotado para a reflexão filosófica e para os problemas da cultura - Agostinho, depois de ter passado pelo maniqueísmo e pelo neoplatonismo, converte-se ao cristianismo e recebe o baptismo na vigília pascal de 387 (de 24 para 25 de Abril). Regressa a África; e como leigo passa a viver em comunidade; a pedido do povo, é ordenado de presbítero (391); para servir a diocese de Hipona recebe a sagração episcopal (395); celebrizou-se como Bispo de Hipona desde 396 até à sua morte, a 28 de Agosto de 430.

Celebridade da obra de Santo Agostinho

Famoso e consultado em vida, desde cedo as suas obras começaram a ser citadas. Resumidamente, pode dizer-se que Santo Agostinho foi, ao longo dos séculos, mestre de História, de Filosofia, de Psicologia e dos vários ramos da Teologia.

A sua obra costuma dividir-se em à volta de 100 títulos. Só *Sermones* (no geral apontados por taquígrafos) são cerca de 1000. A mais imponente construção é o *De Ciuitate Dei*, em 22 livros, escritos entre 413 e 426. No seu maior tratado teológico, o

² Entre as dezenas de biografias de Santo Agostinho (umas remetem para as outras), indicamos apenas as que são de fácil consulta em português: L. Bertrand, *Saint Augustin*, Paris, 1ª edição, 1913 (2ª ed. port., 1952); G. Papini, *Sant' Agostino*, 1ª ed. 1929 (trad. port., 1949); Teixeira de Pascoais, *Santo Agostinho, Comentários*, Porto, 1945; H. M. Rocha, *Santo Agostinho*, São Paulo, Ed. Paulistas, 1981.

De Trinitate, trabalhou de 399 a 419. São muito numerosas as suas *Cartas*, algumas das quais autênticos tratados. Ao professor de Letras e historiador da Cultura interessa especialmente o *De Doctrina Christiana* (396-397), pelas suas reflexões sobre o ensino, o mundo clássico e o cristianismo. Os 13 livros das *Confissões*, escritos quando ainda era leigo (397- 398), são, porém, a sua obra predilecta e a mais lida ao longo dos séculos ³.

Há vários estudos sobre a *Actualidade de Santo Agostinho*⁴.

Na prática, a sua presença no meio de nós pode avaliar-se pelos congressos à volta da sua figura⁵, pelas revistas que estudam a sua obra⁶, pelos institutos que o têm como patrono e centro da sua investigação⁷, e ainda pelas Congregações religiosas que ao longo dos séculos têm seguido a sua *Regra*.

³ As grandes editoras procuram lançar obras de S. A. Entre as principais indicamos apenas os nomes da *Patrologia Latina* (a cargo da Brepols), Teubner (Leipzig), CSEL (Viena), Desclée de Brouwer (Paris), B. A. C. (Madrid), *Corpus Christianorum* (Turnhout-Bélgica). Cf. também nota 10.

⁴ Além de introduções às obras de S. A., cf. António de Magalhães, *A actualidade de Santo Agostinho. No XVI centenário do seu nascimento*, Porto, 1955; V.Capánaga, *El mensaje actual de San Agustín*, Obras de S. A., I vol., BAC, Madrid, 1969, p. 286 - 292.

⁵ Entre os Congressos indicamos o de Braga (1954), actas na *Rev. Port. Filosofia*, t. XI, vol.I, fasc. 2, 1955; o de Paris (1954), de que resultaram os 2 vols. *Augustinus Magister* (1954); e os recentes no XVI cent. da conversão: em Roma (1986) com 3 vols. de actas; o de Madrid e Pamplona (1987); o de Caracas, Universidad Andrés Bello (1987); e o Simpósio Agostiniano da U. C. P., Lisboa, 1987.

⁶ Entre as revistas mencionamos: *Augustinian Panorama* (La Valletta); *Augustinian Studies* (Oxford); *Augustiniana* (Leuven); *Augustinianum* (Roma); *Augustinus* (Madrid); *La Ciudad de Dios* (El Escorial); *Recherches Augustiniennes* (Paris); *Revista Agostiniana* (Madrid); *Revue des Études Augustiniennes* (Paris); *Studia Ephemeridis " Augustinianum "* (Roma).

⁷ Temos conhecimento do *Augustinianum* (em Roma) e do *Institut des Études Augustiniennes* (Paris).

É notável a *Bibliografia de Santo Agostinho* que anualmente se pode recolher⁸.

A quem desejar ter um panorama do lugar de Santo Agostinho na história da cultura e da Igreja parece-nos que nada melhor podemos indicar que a Carta *Augustinum Hipponensem*, escrita por João Paulo II a 28 de Agosto de 1986 para celebrar o XVI centenário da conversão e do baptismo do mais conhecido dos Doutores do Ocidente e dos Fundadores da Idade Média⁹.

Traduções

Além dos estudos em congressos, revistas, livros e edições do original latino, um outro meio de avaliar da aceitação de um autor é verificar as traduções que das suas obras têm sido feitas. Pomos de lado as numerosas traduções de Santo Agostinho para as restantes línguas modernas. Certo é que, para o Português, Santo Agostinho tem sido traduzido desde a Idade Média. Um levantamento das traduções existentes em 1945 foi feito por Moreira das Neves no volume *Cem Páginas. Santo Agostinho* (Liv. Bertrand, 1945, p.XIX-XXVII). Um estudo mais vasto e actualizado está agora a ser lançado a público pelo Prof. Dr. A. A. Gonçalves Rodrigues, *A tradução em Portugal*, primeiro volume 1495-1834 (Lisboa, INCM, 1991).

⁸ *Augustinian Bibliography* (1970 - 1980), editada pela Greenwood Press (London), é um suplemento aos 4 vols. publicados em 1972 pelo Inst. des Ét. Augustiniennes, de Paris. Há outras bibliografias gerais anteriores. Para actualização anual podem seguir-se *L'Année Philologique*, (Paris); *Medioevo Latino* (Spoleto), ou *Bulletin d'Information et de Liaison* da Associação Internacional de Estudos Patrísticos (Paris).

⁹ A carta Apostólica *Augustinum Hipponensem* veio publicada na *Lumen* (Lisboa), Outubro, Novembro e Dezembro de 1986. Existe separata.

O Latim de Santo Agostinho nas suas "*Confessiones*"

Resumidamente podemos dizer que, em português arcaico, foram traduzidos os *Solilóquios*, as *Confissões* e *Sermões* (estes nem todos autênticos). Até 1834, regista Gonçalves Rodrigues as *Confissões*, as *Meditações*, os *Solilóquios* e o *Manual*. Nas últimas décadas, foram traduzidas (por ordem alfabética) *De Beata Vita*, *De Ciuitate Dei*, *De Catechizandis Rudibus*, *Confessiones*, *Contra Academicos*, *Euangelium Ioannis*, *De Libero Arbitrio*, *Sermones* e *Soliloquia* ¹⁰.

Celebridade das *Confissões*.

Existem, pois, em português, três traduções diferentes das *Confissões*: uma da época arcaica, outra do século XVIII e a última do nosso tempo. Assim comprovamos a afirmação de Papini (op. cit., p. 230): " Se alguém leu, ao menos, uma obra sua, temos a certeza de que essa obra foram as *Confissões* ".

E Petrarca escreveu, dirigindo-se a Agostinho: " Todas as vezes que li as tuas *Confissões* me comovi até às lágrimas, impelido por

¹⁰ Moreira das Neves em *Santo Agostinho. Cem Páginas*, (Liv. Bertrand, 1945) tem, no *Prefácio*, um interessante estudo sobre edições e traduções (sobretudo em português) das obras de S. A. (p. XIII--XXVIII). Damos a seguir a indicação das traduções actualmente em voga, seguindo a ordem alfabética das obras: *Apocalipse de S. João comentado por S. A.* (Trad. José Augusto Rodrigues Amado, Coimbra, 1960); *De Beata Vita/ Diálogo sobre a felicidade* (trad. Mário A. Santiago de Carvalho, Lisboa, 1988); *De Catechizandis Rudibus / A instrução dos catecúmenos* (Trad. Maria da Glória Novak, Petrópolis, 1978); *De Ciuitate Dei / A Cidade de Deus* (trad. J. Dias Pereira, F. Gulbenkian, 1991); *Confissões* (trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina, Porto, 1941- 12ª ed. , 1988, Editorial A. O., Braga); *Contra os Académicos* (trad. Vieira de Almeida, Coimbra, 1957); *O Livre Arbítrio* (trad. Soares Pinheiro, Braga, 1986); *Sermões para a Páscoa* (trad. António Fazenda, Lisboa, 1974); *Solilóquios* (trad. Sena Freitas, Porto, 4ª. ed., 1944); *Tractatus in Ioannis Euangelium / Evang. de S. João comentado por S. A.* (trad. J. A. R. Amado, Coimbra, 1944).

dois sentimentos: a esperança e o temor. Parece que li a história dos meus próprios erros e não a dos de outro " 11.

Com razão os literatos incluem as *Confissões* entre as grandes obras da Literatura mundial, a par da *Odisseia*, da *Divina Comédia*, da *Imitação de Cristo*, do *Paraíso Perdido*, etc.

Autobiografia

A fama das *Confissões* continua sempre a aumentar porque, com esta obra, Santo Agostinho iniciou um género literário que foi assumindo várias modalidades ao longo dos tempos. Ao criar a *autobiografia*, Agostinho colocou-se no início de géneros afins, como as *memórias*, os *diários íntimos*, as *confissões*, a *apologia*, as *cartas íntimas*, etc. Consulte-se qualquer Dicionário de Literatura. No estudo dos subgéneros literários acabados de indicar, é quase certo que, na sua origem, é mencionado Santo Agostinho. Nós fizemos esta experiência com a *Katholieke Encyclopaedie* (Amsterdam, 1933, III, 387), com a *New Universal Library* (London, 1967, II, 248), com o *Lexikon des Mittelalters* (Zürich, 1977, I, 1262-1269), com o *Grande Dicionário de Literatura Portuguesa e de Teoria Literária* (Lisboa, 1977, I, 521-526), com o *Dictionnaire Encyclopédique du Christianisme Ancien* (Paris, 1990, I, 375-377).

Consultando estes volumes de informação geral, vemos seguir na esteira de Santo Agostinho, ao longo dos séculos, nomes como Abelardo, Santa Matilde de Magdeburgo, Benvenuto Cellini, Santa Teresa de Ávila, J. J. Rousseau, Newman, Amiel, Gide, M. Torga, etc, etc, etc.

¹¹ A citação de Petrarca é tirada da introdução à tradução das *Confissões* por J. O. Santos e A. Ambrósio de Pina, p. 14. Teixeira de Pascoais tem frases magistrais sobre o valor e actualidade das *Confissões* (op. cit.).

O estilo das " Confissões "

Vários são os estudos sobre os problemas literários das *Confissões*. Pela sua amplitude, distinguem-se os de Pierre Courcelle¹²; pela minúcia na análise do estilo, cremos ser o melhor o de Melchior Verheijen, *Eloquentia Pedisequa. Observations sur le style des Confessions de Saint Augustin* (Nijmegen, Dekker & Van de Vegt, 1949). Nesta sua tese de doutoramento na Universidade de Nimega, M. Verheijen provou que:

— para Santo Agostinho, no título do livro, a palavra *confessio* significa " falar a Deus com toda a lealdade ", " louvor e acção de graças pelas misericórdias de Deus ";

— o destinatário é, em primeiro lugar, Deus; mas são-no também os homens que hão-de ler; diante de Um e de outros o autor se quer abrir;

— quando a narração é puramente descritiva (ou contém exposições e explicações), usa a sintaxe de subordinação, embora com períodos simples e, por vezes, curtos, de acordo com as normas do estilo clássico;

— mas quando a narração se torna mais expressiva, carregada de sentimento e de comoção interior, isto é, quando atinge o " estilo *sui generis* " das *Confissões* , então a linguagem adquire as seguintes características:

— uso predominante da parataxe, pondo em relevo a força do verbo;

¹² Apreciações sobre a língua e estilo encontram-se também, de modo geral, nas introduções às *Confissões*. Os magistrais estudos de P. Courcelle encontram-se reunidos em *Les confessions de Saint Augustin dans la tradition littéraire. Antécédents et postérité*, Paris, 1963, e em *Recherches sur les Confessions de Saint Augustin. Nouvelle édition...* Paris, 1968. Veja-se também o magnífico livro de José Oroz Reta, *San Agustín. Cultura clásica y cristianismo*, Salamanca, 1988, com boa bibliografia.

- frequente posição inicial do verbo para realçar a acção;
- uso abundante da conjunção *et*, quer em posição inicial, quer a ligar orações independentes, quer com os valores de oposição, causa ou efeito, repetição esta de *et* que dá a ideia de encadeamento e de acumulação (ou das faltas humanas ou dos benefícios divinos);
- uso quase constante do pronome possessivo depois do substantivo;
- metáforas sob a forma de genitivo de definição, do tipo, *laqueus concupiscentiae, morbus cupiditatis*;
- preposição *ex* com ablativo a substituir o simples instrumental;
- paralelismo sob os seus vários aspectos de sinónimo, antitético ou progressivo;
- emprego epidíctico de *ecce, et ecce*;
- frases nominais, com valor sintético e expressivo;
- citações frequentes da Bíblia, ora como expressão natural do pensamento, ora como fonte de inspiração e de meditação interior.

Estas características do estilo levam os autores a discutir qual o género literário exacto das *Confissões* de Santo Agostinho. Papini (op. cit., 235-236) assemelha-as ao género epistolar, como se elas fossem uma imensa carta a Deus. Melchior Verheijen (op. cit., 79) não aceita que pertençam ao género estritamente autobiográfico, nem que sejam consideradas com um salmo de louvor, mas isola-as dizendo que são " uma obra *sui generis* ". Christine Mohrmann, estudando atentamente a sua linguagem, classifica-as de estilo " lírico-meditativo ", que umas vezes adopta como forma a oração, outras vezes a narração. De um momento para o outro (observa Ch. Mohrmann) a narrativa torna-se meditação ou a meditação volta à narrativa¹³.

¹³ Ch. Mohrmann , *Études sur le latin des chrétiens*, I vol., Roma, 1957, p. 371-381. No I e II vols. desta obra há outros capítulos sobre a língua e o estilo em Santo Agostinho.

BREVÍSSIMA ANTOLOGIA DAS "CONFISSÕES "
DE SANTO AGOSTINHO

Prólogo (I,1ª)

Principia com uma citação dos Salmos 144 e 146. Convidado ao louvor, olha para os seus pecados; mas confia, porque Deus gosta dos humildes e resiste aos soberbos (I Petr. 5,5 e Iac. 4,6). O louvor de Deus deleita o homem; e segue-se a mais célebre e mais citada frase : *O nosso coração está inquieto enquanto não descansa em Ti*. Lança logo a primeira pergunta: Que é primeiro: Invocar, louvar ou conhecer a Deus?

Magnus es, Domine, et laudabilis ualde; magna uirtus Tua et sapientiae Tuae non est numerus. *Et laudare Te uult homo, aliqua portio creaturae Tuae; et homo circumferens mortalitatem suam, circumferens testimonium peccati sui et testimonium quia superbis,*
5 *Deus, resistis; et tamen laudare Te uult homo, aliqua portio creaturae Tuae. Tu excitas ut laudare Te delectet, quia fecisti nos ad Te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in Te. Da mihi, Domine, scire et intelligere utrum sit prius inuocare Te an laudare Te: et scire Te prius sit an inuocare Te. (...)*

" Toma e lê " ! Um passo de S. Paulo
(Conf. VIII, 12, 2)

Agostinho está em Milão (Verão de 386) e debate-se com problemas interiores. Simpliciano contara-lhe a conversão do retórico Vitorino (VIII, 2-5); Ponticiano falou-lhe do monaquismo em África e de como Antão, ao ler a Bíblia, mudou o rumo da sua vida (VIII, 6-7). Agostinho saiu de casa e afastou-se para o fundo do jardim com o seu amigo Alípio (VIII, 8). Sobre o banco ficara um rolo de pergaminho com as cartas de S. Paulo. Agostinho, sentado debaixo de uma árvore, meditava e

dizia para consigo: " Até quando, até quando continuarei a dizer para mim --
" amanhã, amanhã ". Porque não agora? Porque não será neste momento o
fim da minha torpeza "? Descreve então o célebre e decisivo episódio
(VIII, 12, 2).

*Dicebam haec et flebam amarissima contritione cordis mei. Et
ecce audio uocem de uicina domo cum cantu dicentis et crebro
repetentis, quasi pueri an puellae, nescio: " Tolle, lege; tolle, lege ".*

*Statimque mutato uultu, intentissimus cogitare coepi
5 utrumnam solerent pueri in aliquo genere ludendi cantare tale aliquid;
nec occurrebat omnino audiuisse me uspiam.*

*Repressoque impetu lacrimarum, surrexi, nihil aliud inter-
pretans, nisi diuinitus mihi iuberi ut aperirem codicem et legerem
quod primum caput inuenissem. Audieram enim de Antonio quod, ex
10 euangelica lectione, cui forte superuenerat, admonitus fuerit, tamquam
sibi diceretur quod legebatur: " Vade, uende omnia quae habes et da
pauperibus et habebis thesaurum in caelis; et ueni, sequere me "
(Matth. 19, 21); Et tali oraculo confestim ad Te esse conuersum.*

*Itaque concitus redii ad eum locum ubi sedebat Alipius: ibi
15 enim posueram codicem Apostoli, cum inde surrexeram. Arripui,
aperui et legi in silentio capitulum, quo primum coniecti sunt oculi
mei:*

*" Non in comissionibus et ebrietatibus, non in cubilibus et
impudiciis, non in contentione et aemulatione, sed induimini
20 Dominum Iesum Christum et carnis prouidentiam ne feceritis in
concupiscentiis uestris " (Rom. 13, 13-14).*

*Nec ultra uolui legere nec opus erat. Statim quippe cum fine
huius sententiae, quasi luce securitatis infusa cordi meo, omnes
dubitationis tenebrae diffugerunt.*

Batismo de Agostinho e de seu filho Adeodato
(Conf. IX, 6, 1-2)

Depois do episódio *Tolle, lege*, Agostinho resolve transformar a sua vida. Renuncia à cátera de Milão (IX, 2) e retira-se para uma quinta em Cassiciáco, onde lê e escreve os tratados filosóficos (IX, 4). Antes, pediu ao bispo Ambrósio de Milão que lhe indicasse uma leitura apropriada. Este sugeriu-lhe o profeta Isafas. Não tendo compreendido Isafas à primeira leitura, pô-lo de lado (IX, 5). Por fim, Agostinho resolve inscrever-se no catecumenato, juntamente com o amigo Alípio e com seu filho Adeodato. O batismo foi administrado por Santo Ambrósio na vigília pascal, de 24 para 25 de Abril de 387. A narrativa (IX, 6, 1-2) refere o batismo e seus efeitos; mas note-se o lugar de relevo que o amor paterno dá ao jovem Adeodato.

IX, 6, 1 — *Inde ubi tempus aduenit, quo me nomen dare oporteret, relicto rure, Mediolanum remeauimus. Placuit et Alipio renasci in Te mecum, iam induto humilitate sacramentis tuis congrua, et fortissimo domitori corporis, usque ad Italicum solum glaciale nudo pede obterendum insolito ausu.*

5
10
Adiunximus etiam nobis puerum Adeodatum, ex me natum carnaliter de peccato meo. Tu bene feceras eum; annorum erat fere quindecim et ingenio praeueniebat multos graues et doctos uiros. Munera Tua Tibi confiteor, Domine Deus meus, creator omnium et potens reformare nostra deformia.

15
Nam ego in illo puero praeter delictum nihil habebam: quod enim enutriebatur a nobis in disciplina tua, Tu inspiraueras nobis, nullus alius: munera Tua Tibi confiteor. Est liber noster, qui inscribitur De Magistro; ipse ibi mecum loquitur. Tu scis illius esse sensa omnia quae inseruntur ibi ex persona collocutoris mei, cum esset in annis sexdecim. Multa eius alia mirabiliora expertus sum;

horrori mihi erat illud ingenium. Et quis praeter Te talium miraculorum opifex?

20 2. *Cito de terra abstulisti uitam eius et securior eum recordor, non timens quidquam pueritiae nec adolescentiae nec omnino homini illi. Sociauimus eum coaeuum nobis in gratia Tua, educandum in disciplina Tua; et baptizati sumus; et fugit a nobis sollicitudo uitae praeteritae. Nec satiabar illis diebus, dulcedine mirabili, considerare altitudinem consilii Tui super salutem generis humani. Quantum fleui*
25 *in hymnis et canticis suaue sonantis Ecclesiae Tuae, uocibus commotus acriter! Voces illae influebant affectus pietatis et currebant lacrimae et bene mihi erat cum eis.*

Conversa de Santo Agostinho com sua mãe em Óstia.

Momento de êxtase (Conf. IX,10, 1^b-2)

Depois do baptismo, Agostinho resolve voltar para África. Durante a viagem, em Óstia, morre-lhe a mãe (Conf. IX, 8, 1). A meio do parágrafo, suspende a narração e inicia um resumo da vida de Santa Mónica (IX, 8, 1^b-9, 4). Encontravam-se já perto de Roma, aguardando tempo favorável para embarcar no porto de Óstia, quando Agostinho e Mónica tiveram uma conversa cujos tópicos são aqui referidos. Poucos dias depois, Mónica falecia (IX, 11, 1-3).

IX, 10, 1^b - *Colloquebamur ergo soli ualde dulciter et, praeterita obliuiscences, in ea quae ante sunt extenti (Phil. 3, 13), quarebamus inter nos apud praesentem ueritatem, quod Tu es, qualis futura esset uita aeterna sanctorum, quam nec oculus uidit nec auris audiuit nec in cor hominis ascendit (I Cor. 2, 9). Sed inhiabamus*
5 *ore cordis in superna fluenta fontis tui, fontis uitae qui est apud Te (Ps. 35, 10), ut inde pro captu nostro aspersi, quoquo modo rem tantam cogitaremus.*

10 2. *Cumque ad eum finem sermo perduceretur, ut carnalium sensuum delectatio, quantalibet in quantalibet luce corporea, prae illius uitae iucunditate non comparatione, sed nec commemoratione quidem digna uideretur, erigentes nos ardentiore affectu in Idipsum (Ps. 4, 9), perambulauimus gradatim cuncta corporalia et ipsum caelum, unde sol et luna et stellae lucent super terram (Gen. 1, 16-17).*

15 *Et adhuc ascendebamus interius, cogitando et loquendo et mirando opera tua, et uenimus ad mentes nostras, et transcendimus eas, ut attingeremus regionem ubertatis indeficientis, ubi pascis Irsael (Ps. 77, 71) in aeternum, ueritatis pabulo, et ubi uita sapientia est, per quam fiunt omnia ista et quae fuerunt et quae futura sunt, et ipsa non fit, sed sic est ut fuit et sic erit semper, cum potius fuisse et futurum esse non est in ea, sed esse solum, quoniam aeterna est: nam fuisse et futurum esse non est aeternum.*

20

25 *Et dum loquimur et inhiamus illi, attigimus eam modice toto ictu cordis --- et suspirauimus, et reliquimus ibi religatas primitias spiritus (Rom. 8, 23), et remeauimus ad strepitum oris nostri, ubi uerbum et incipitur et finitur. Et quid simile Verbo tuo, Domino nostro, in se permanenti sine uetustate atque innouanti omnia?*

30 3. *Dicebamus ergo: " Si cui sileant tumultus carnis, sileant phantasiae terrae et aquarum et aeris; sileant et poli, et ipsa sibi anima sileat (...)*

35 4. *Dicebamus talia, et si non isto modo et his uerbis, tamen, Domine, Tu scis, quod illo die, cum talia loqueremur, et mundus iste nobis inter uerba uilisceret, cum omnibus delectationibus suis, tunc ait illa : " Fili, quantum ad me attinet, nulla re iam delector in hac uita. (...)*

(Página deixada propositadamente em branco)

TEATRO E PODER EM ROMA

FRANCISCO DE OLIVEIRA *

É de todos conhecida a existência de juízos e opiniões que insistem na utilização dos jogos em geral, e do teatro em particular, como forma de alienação política em Roma.

Não perfilho acriticamente tal parecer, e procurarei, na minha comunicação, delinear a complexidade do problema.

Arredada a hipótese de encarar o teatro na Grécia ou em Roma como literatura comprometida, na perspectiva da sua politização, parece mais adequado privilegiar a ideia de que a relação entre teatro e política se fazia através da sua utilização pelo poder, atitude de propaganda que designarei por histrionismo do poder, ou mediante as reacções do auditório, directamente suscitadas ou não pelo que se passava no palco¹.

Quanto ao que classifiquei como histrionismo do poder, isto é, o teatro como manifestação de e do poder, Pompeu, ao erigir o seu teatro, o primeiro teatro definitivo em Roma, e ao inseri-lo num vasto

* Universidade de Coimbra

¹C. Nicolet (1976) 482-483. Vide J. P. V. D. Balsdon (1969) 265: "...there was no other place better suited for effective public protests than the public performances at the games and the shows". F. Dupont (1985) 122: "Quand le public devient peuple, ce n'est pas à la parole théâtrale qu'il réagit, mais à sa métamorphose en parole oratoire".

conjunto arquitectónico de clara intenção propagandística, fornece um prenúncio do que se passará durante o Império; a presença da estátua de Augusto, ornada com toda a simbologia imperial, a meio da *frons scaenae* do teatro de Orange, é um outro exemplo claro dessa vertente; quando Nero decide pisar o palco, está a enveredar pelo mesmo caminho².

Numa visão mais ampla, poderá entender-se que a presença do edifício do teatro nos vários centros de romanização, nas províncias, é igualmente uma manifestação de poder, como símbolo da superioridade da civilização romana. Marcial dá testemunho eloquente de como o teatro estabelecia a fronteira entre a civilização e a barbárie, ao escrever³:

*Quae tam seposita est, quae gens tam barbara, Caesar,
ex qua spectator non sit in urbe tua?*

*Haverá, ó César, tão longínqua nação, tão bárbara, de verdade,
que não traga espectadores à tua cidade?*

Quando Nero proíbe magistrados e procuradores de darem jogos nas províncias, o motivo invocado, as rapinas a que davam lugar, não esconderá o desejo de exclusividade de um meio de propaganda favorável ao imperador⁴.

Quanto às manifestações da assistência, é fácil intuir que a presença assídua dos detentores do poder e dos políticos propiciava a expressão dos sentimentos do público, a procura da simpatia popular e certamente a tentativa de manipulação dessas manifestações⁵.

²A expressão histrionismo do poder, que tomo de M. Vegetti (1981) 111-125, não pretende reservar-se aos *ludi scaenici*, que só pode entender-se completamente no quadro geral dos *ludi* em Roma.

³Mart.Sp.3.1-2.

⁴Tac.Ann.13.31.

⁵C. Nicolet (1976) 483; a ideia é objecto de referência insistente de P. Veyne (1976).

Teatro e poder em Roma

É o que nos recorda Cícero, quando escreve a propósito da entrada do pretor P. Sexto no teatro⁶:

...uenit et se populo dedit, non plausus cupiditate:

...veio e mostrou-se ao povo, não pelo afã dos aplausos...

Aplausos eram coisa frequente no teatro em Roma. Horácio refere ter sido Mecenas aplaudido no Teatro de Pompeu, em 30 a.C., após grave doença⁷. Suetónio lembra que Augusto foi aclamado com versos de um mimo como *dominum aequum et bonum* "senhor justo e bom"⁸. Apesar de lhe não ter agradado tal manifestação, recorda Tácito que ...⁹:

Neque ipse abhorrebat talibus studiis, et ciuile rebatur misceri uoluptatibus uulgi .

Ele próprio não desprezava tais interesses e até julgava civil misturar-se aos prazeres do vulgo.

Também segundo Tácito, a notícia da ascensão de Vitélio foi aplaudida no teatro e Vespasiano foi proclamado imperador no teatro de Antioquia, o que não lhe terá agradado¹⁰.

São igualmente conhecidas manifestações de desagrado, algumas de carácter plebiscitário. Suetónio noticia um caso em que, todo o povo, em grande unanimidade, sublinhou um verso de um mimo em alusão ao poder e aos vícios de Augusto¹¹.

⁶ Cic.*Sest.*124.

⁷Hor.*Carm.*1.20.

⁸Suet.*Aug.*53 (cf.58).

⁹Tac.*Ann.*1.54.3.

¹⁰Ver, respectivamente, Tac.*Hist.*2.55 e 2.80.

¹¹Suet.*Aug.*68.2.

O mesmo Suetónio recorda o exódio duma Atelana cantado por todo o público contra o imperador Galba¹².

Estas manifestações, para e contra o poder, poderiam ser geradas, como acabei de referir, pelo contacto da assistência com os governantes ou suscitadas pela interferência directa da representação (texto, actores) sobre os espectadores¹³.

Neste aspecto, depreende-se que a decisão sobre a escolha da peça a ser apresentada poderia constituir assunto de ponderação política. Este facto é especialmente atestado para o período republicano. Sabe-se que no ano de 57 a.C. os edis curuis teriam, juntamente com Pompeu e o Senado, escolhido um repertório que facilitasse o surgimento de manifestações em favor de Cícero; e, para a inauguração do seu teatro, Pompeu designou Sp. Maecius Tarpa para seleccionar as peças, o que não teria sido muito bem aceite¹⁴; Marco António, aquando dos funerais de César, fez substituir o *Brutus* pelo *Tereus* de Áccio, sem, todavia, conseguir evitar manifestações a favor do regresso dos cesaricidas Bruto e Cássio¹⁵. F. Della Corte* supõe que, ao adquirir uma peça para representação, o edil esperaria dela uma certa eficácia política sobre a mentalidade popular, através de uma propaganda "que zombasse das pessoas e coisas que se opunham à sua linha política, que aplaudisse, enfim, aquilo que ele queria fazer triunfar"¹⁶.

¹²Suet.*Galba* 13.

¹³J. P. V. D. Balsdon (1969) 264-265, 279, 284. Plin.*Pan.*54.1 lembra a existência, no tempo de Domiciano, de um pantomimo favorável ao poder e destinado a combater um pantomimo de oposição.

¹⁴J. P. V. D. Balsdon (1969) 264-265, que recorda Cic.*Fam.*7.1.1; Hor..*Sat.*1.10.38; *Ars* 386-389.

¹⁵Cf. C. Nicolet (1976) 490-492 e Cic..*Sest.*115-126, onde o Arpinate se compraz em descrever as manifestações a seu favor aquando da interpretação da tragédia *Brutus*, de Áccio, pelo actor Esopo.

¹⁶F. Della Corte (1967) 36-37. A utilização propagandística tem, como limite, o dever de o candidato se abster de controvérsias durante o período eleitoral.

Tem que admitir-se que os espectadores poderiam reagir em bloco ou, separadamente, por blocos. Naturalmente que uma manifestação em bloco assumia um significado quase plebiscitário.

É o que se retém de um passo das *Filípicas* de Cícero, onde o Arpinate começa por afirmar o seu desprezo pelos aplausos dados somente por cidadãos de condição baixa¹⁷:

Equidem is sum qui istos plausus, cum popularibus ciuibus tribuerentur, semper contempserim; idemque, cum a summis mediis, infimis, cum denique ab uniuersis hoc idem fit ... iudicium puto

Na verdade eu sou uma pessoa que sempre desprezou estes aplausos, quando são dados por cidadãos do povo; quando esses mesmos aplausos vêm dos mais altos, dos médios e dos mais baixos, enfim de todos ... considero-os um julgamento.

A exemplo do passo citado, e para marcar a importância desse julgamento colectivo, há, no *pro Sestio*, recorrência do termo *iudicium* e, sobretudo, insistência na ideia de um aplauso universal, o que é expresso pela iteração de *uniuersus* ou do sintagma *uniuersus (populus)* ¹⁸.

Esta questão relaciona-se com a colocação dos espectadores nos lugares do teatro, que, como é sabido, reproduzia a hierarquia social.

Segundo F. Kolb, as mudanças operadas na disposição dos espectadores no teatro grego a partir da época helenística, e particularmente na época imperial, conduziram a uma aristocratização do público nos lugares mais próximos da orquestra e ao seu controlo. As aclamações passaram a ser aceites pelas autoridades romanas como

¹⁷Cic.*Phil.*1.37.

¹⁸Ver, respectivamente, Cic.*Sest.*119 e 123, para *iudicium*; e 117, 119, 122 e 125, para *uniuersus*.

verdadeiros decretos do povo, o que teria revertido na transformação do teatro em verdadeira assembleia¹⁹.

Sem negar, para o teatro romano, a ideia de aristocratização dos lugares mais próximos da orquestra, verifico, todavia, que as fontes antigas mencionam de preferência os acontecimentos que têm a plebe, o povo ou a multidão por agente. É que, afinal como na Grécia, o teatro funcionava como local privilegiado para manifestações colectivas²⁰.

De facto, e já foram dados exemplos ilustrativos, são conhecidas diversas formas de expressão de sentimentos com significado político: mostras de simpatia, de antipatia, aplausos, assobios, silêncio, erguer-se respeitosamente à entrada de uma alta personalidade, continuar ostensivamente sentado, verbalizar protestos contra funcionários, verberar a carestia de vida e os impostos²¹.

Para E. Tengström, na época imperial, quando os comícios desaparecem e as *contiones* perdem significado, o teatro transforma-se no seu substituto²². O autor considera mesmo que o teatro se torna,

¹⁹F. Kolb (1989) 348-351.

²⁰P. Veyne (1976) 376 sq. e 703 sq., explica sociologicamente a tradicional aversão da aristocracia pelos divertimentos e pelas benesses feitas à custa do tesouro e recorda exemplos de imperadores que não gostavam dos jogos (e.g. Marco Aurélio). J. P. V. D. Balsdon (1969) 268: "There is no reason to think that on such days performances were given concurrently at more than one theatre".

²¹E. Tengström (1977) 47-48 resume bem as diversas formas de manifestação. Vide etiam P. Veyne (1976) 394-396. Não trato aqui dos descalços e desordens ocorridos em Pompeios no ano de 59 d.C., e em Roma, no ano 15 d.C., donde resultou a morte de soldados (ver *Tac. Ann.* 14.17). Havia um serviço de ordem, desmobilizado por Nero em 55 e reposto logo no ano seguinte: cf. *Tac. Ann.* 13.24; J. P. V. D. Balsdon (1969) 266.

²²C. Nicolet (1976) 386-391 e 473 recorda a importância das *contiones* no período republicano bem como as desordens, violências e até assassinatos que ocasionaram em épocas que nos interessam: tempo dos Gracos, anos de 67, 63 e 56 a.C. À *contio* podiam assistir não-cidadãos, excluídos de participação nos comícios. Quanto a estes, em 14 d.C. Tibério

então, numa verdadeira *contio sedens*, isto é, uma assembleia em que os participantes estão sentados, e até num substituto da *contio* republicana (*Ersatz der contio*). Com esta opinião pretende Tengström reformular a afirmação de Friedländer, que considerava o teatro como substituto das assembleias populares, isto é, como "Ersatz der Volksversammlungen". Esta reformulação relaciona-se com a restrição da afirmação de Friedländer à época imperial, quando se sabe, e acima ficou demonstrado, que a utilização política do teatro, com todas as suas virtualidades, vem já da República²³.

As manifestações no teatro passavam por mais genuínas expressões do sentir popular, aí mais espontâneo e menos sujeito a manipulação política de agitadores e demagogos, facto já sentido por Cícero²⁴, o qual recorda o caso do pretor de 57 a.C., Ápio Cláudio Pulcher, hábil manipulador das *contiones*, que politizava "à maneira dos Gregos", sem, todavia, conseguir fazer-se aplaudir no teatro, onde entrava furtivamente:

Videtisne igitur quantum intersit inter populum Romanum et contionem? Dominos contionum omni odio populi notari; quibus autem consistere in operarum contionibus non liceat, eos omni populi Romani significatione decorari?

Estais a ver a diferença entre Povo Romano e contio? E os senhores das contiones abvejados por toda a espécie de ódio do povo? E aqueles a quem não é permitido assistir às

transfere para o Senado as suas competências em matéria de eleição de magistrados sem provocar manifestações de desagrado significativas. F. F. Abbott (1907) 51, escreve sobre as *contiones*: "...Here the test of citizenship was not applied, and the meetings were packed with freedmen and slaves whose *clamor contionalis* became a byword (cf. *Cic.Att.4.1.6*).

²³Vide F. F. Abbot (1907) 49-58; C. Nicolet(1976) 480.

²⁴E. Tengström (1977) 54. Sobre a posição de Cícero em relação ao teatro, vide J.-C. Dumont (1975) 424-430.

*contiones agraciados com o aplauso de todo o povo Romano?*²⁵

Esta citação de Cícero obriga, afinal, a retomar a própria proposta de E. Tengström, no sentido de atribuir ao teatro, enquanto assembleia capaz de se pronunciar politicamente, uma eficácia sociológica mais ampla. Na verdade, contrariamente ao que se passava nas *contiones* republicanas, onde eram afastados os de parecer contrário, e ao que porventura acontecia no teatro helenístico, onde a abolição do *theorikon* relegaria os cidadãos mais pobres, não havia no teatro em Roma, onde a entrada era gratuita, a possibilidade de afastar discricionariamente quem quer que fosse. Em consequência, e na sua conjugação com a elevadíssima capacidade dos recintos, a aplicação da distinção entre audiência política, com a ficção de que, enquanto festival cívico, só estavam presentes cidadãos, e audiência festiva, com a realidade da presença de não-cidadãos no festival, dá às manifestações do teatro romano um significado sociológico e político de grande amplitude e relevância²⁶.

EFICÁCIA DAS MANIFESTAÇÕES DO TEATRO

Resta perguntar pela eficácia dessas manifestações. A resposta não é fácil. Certo é que a divulgação do edifício do teatro por todo o

²⁵ Cic.*Sest.*127. Em *Att.*2.19.3, recorda Cícero que, no ano de 59 a.C., apesar de manipular *contiones* e *comitia*, César, mal acolhido no teatro, reage com desagrado, escrevendo a Pompeu, também ele visado. Em contrapartida, Curião fora aplaudido, no mesmo espectáculo, como salvador. Mas também este, de acordo com *Att.*2.18.1, tivera momentos de mau acolhimento. *Fam.*8.2.1 relata o caso de Hortênsio, recebido com repulsa no teatro.

²⁶Para a distinção entre audiência política e audiência festiva, ver J. Henderson (1991).

império, enquanto manifestação do poder, era sem dúvida tida por eficaz instrumento da romanização. O número de teatros nas províncias é de cerca de 2/3 do total, que certamente se há-de aproximar das três centenas, contra somente cerca de uma centena de anfiteatros²⁷. É também indiscutível, no geral, o interesse do poder pelos jogos cénicos e pela construção de teatros²⁸. Do mesmo modo, o facto, já assinalado, de os magistrados republicanos terem seleccionado peças e até procedido a substituições por razões políticas, é uma prova directa de que lhes era atribuída eficácia. Para o Império, a mesma prova dão-na críticos como W. Beare, que fundam a convicção de que as tragédias de Séneca não podiam destinar-se a representação na circunstância de serem violentamente anti-tirânicas²⁹.

Quanto às manifestações populares, a própria analogia com a *contio* republicana indica que nenhuma decisão poderia sair daí. Será que, apesar de tudo, ajudavam o poder, e em especial o imperador, a tomar decisões mais correctas³⁰?

²⁷J. Blänsdorf (1990) 12. O autor põe em relevo a própria localização do edifício do teatro na malha da cidade, contrariamente ao que se passava com o circo e o anfiteatro; na p. 14 recorda que nas províncias o teatro andava ligado ao culto do imperador. Vide J.-M. André (1990) 167.

²⁸Vide P. Veyne (1976) *passim*; Z. Yavetz (1969) 100 e 21: "...the emperors preferred that the attention of the masses should be diverted by amusements, thereby preventing them from becoming involved in other matters; cf. Dio 54.17. Certamente que o interesse do poder pelo teatro era tanto maior quanto maior fosse o do povo pelo teatro. E parece que esse não faltava, a crermos num símile de Sen.*Herc.F.*838-839: *Quantus incedit populus per urbes // ad noui ludos auidus theatri.*: "Tão numeroso como o povo que, pela cidade, avança, // ávido, para os jogos de um novo teatro". Numerosos testemunhos (Tac.*Hist.*2.61; Suet.*Cal.*20; DC 17.9 e 19), ao noticiar a frequência com que os imperadores davam espectáculos de teatro nos lugares por onde passavam, sugerem que o teatro era tido como manifestação do poder. Escreve F. Dupont (1985) 418: "Entre spectateurs c'est se reconnaître sujets de l'empereur".

²⁹W. Beare (1977) 236.

³⁰P. Veyne (1976) 704: "...les spectacles deviennent une arène politique, parce que la plèbe et son souverain y sont face à face"; 705:

Recordemos dois casos conhecidos. Em carta ao seu amigo Ático, datada de meados de Setembro de 57 a.C., Cícero relata-nos as consequências de uma carestia de trigo. Conta ele que, a 7 de Setembro, por instigação de Clódio, os homens acorrem ao teatro e depois ao Senado a exigirem medidas³¹.

... cum esset annonae summa caritas et homines ad theatrum primo, deinde ad senatum concurrissent, impulsu Clodi mea opera frum enti inopiam esse clamarent, cum per eos dies senatus de annonae haberetur et ad eius procuracionem sermone non solum plebis uerum etiam bonorum Pompeius uocaretur idque ipse cuperet multitudoque a me nominatum ut id decernerem postularet, feci et accurate sententiam dixi. Cum abessent consulares, quod tuto se negarent posse sententiam dicere, praeter Messallam et Afranium, factus senatus consultum in meam sententiam, ut cum Pompeio ageretur ut eam rem susciperet lexque ferretur. Quo senatus consulto recitato cum continuo, more hoc insulso et nouo, plausum meo nomine recitando dedissent, habui contionem. Omnes magistratus praesentes praeter unum praetorem et duos tribunos pl. dederunt. 7. Prostridie senatus frequens et omnes consulares; nihil Pompeio postulanti negarunt. Ille legatos quindecim cum postularet, me principem nominauit et ad omnia me alterum se fore dixit. Legem consules conscripserunt qua Pompeio per quinquennium omnis potestas rei frumentariae toto orbe terrarum daretur...

... como havia grande falta de víveres e os homens acorriam primeiro ao foro e depois ao Senado, e, por instigação de Clódio, gritavam que a falta de trigo era causada por mim, e o Senado se reunia por esses dias para tratar da questão dos abastecimentos, e, para se encarregar dessa tarefa era

"...la foule profite aussi de l'occasion pour manifester politiquement, et les spectacles sont le lieu de troubles politiques".

³¹Cic. Att. 4.1.6-7. Sobre este caso, D.C. 39.9.2 afirma tratar-se de um teatro provisório. Val. Max. 3.73.3 testemunha revoltas por causa de trigo, com reuniões e *contiones*.

apontado Pompeu tanto pela voz da plebe como pela dos bons — e era coisa que o próprio desejava —, e como a multidão exigia de mim, pessoalmente, que fizesse essa proposta, assim fiz e defendi esse parecer com afínco.

Com os consulares, à exceção de Messala e de Afrânio, ausentes, sob pretexto de não poderem expor o seu parecer em segurança, foi aprovado um senatusconsulto, por mim proposto, no sentido de se negociar com Pompeu os termos da sua aceitação e de se fazer uma lei pertinente. E como, ao ser lido tal senatusconsulto, continuamente, de acordo com um costume insensato e novo, era aplaudida toda e qualquer referência ao meu nome, decidi fazer uma contio. Todos os magistrados presentes, excepto um pretor e dois tribunos da plebe, me cederam a palavra. 7. No dia seguinte, o Senado estava cheio, com a presença de todos os consulares. Nenhuma das exigências de Pompeu foi recusada. E este, depois de pedir quinze legados, designou-me como o primeiro da lista, proclamando que em tudo eu seria o seu segundo. Os cônsules redigiram uma lei que dava a Pompeu, por 5 anos, todo o poder, em questões de abastecimento de trigo, por todo o orbe...

Vejamos agora o que se passou no ano de 32 d.C., numa situação idêntica e em descrição de Tácito³²:

Isdem consulibus grauitate annonae iuxta seditionem uentum multaque et pluris per dies in teatro licentius efflagitata quam solitum aduersum imperatorem. 2. Quis commotus incusauit magistratus patresque quod non publica auctoritate populum coercuissent addiditque quibus ex prouinciis et quanto maiorem quam Augustus rei frumentariae copiam aduectaret. 3. Ita castigandae plebi compositum senatus consultum prisca seueritate neque segnius consules edixere. Silentium ipsius non ciuile, ut crediderat, sed in superbiam accipiebatur.

³²Tac. Ann. 6.13.1-3.

Sob os mesmos cônsules, o preço do trigo levou à sedição e, durante muitos dias, no teatro, houve muitos protestos, com mais liberdade do que era habitual, contra o imperador. Este, incomodado, acusou os magistrados e os senadores de não terem usado a autoridade pública para reprimir o povo, e enumerou as províncias de que fizera vir trigo, e em quantidades maiores do que Augusto. Em consequência, para castigar a plebe, foi feito um senatusconsulto de uma severidade digna do passado, e os cônsules promulgaram um édito não menos gravoso. Ao contrário do que julgava, o silêncio do próprio imperador não foi tomado como civil, mas como soberba.

Estamos perante dois testemunhos de grande valia. Tanto num como noutro, a reacção do povo é, no fim de contas, pouco consciente e eficaz. Trata-se, com efeito, de manipulação dupla no primeiro caso, sobre o povo e sobre o Senado, e de pressão sobre o Senado repressão do povo no segundo.

Manipulada ou utilizada para outros fins, a reacção do povo podia despertar receios atávicos que levavam a qualificá-la de sedição, sem, todavia, se chegar ao ponto de considerar que o teatro e as suas manifestações eram revolucionários. Não admira, por isso, em relação ao teatro, que a posição do poder, e dos imperadores em especial, fosse ambivalente.

Assim, na sequência de César, e de acordo com o testemunho de Suetónio, Augusto...³³:

*Spectaculorum et assiduitate et uarietate et magnificentia omnes antecessit. "Fecisse se ludos" ait "suo nomine quater, pro aliis magistratibus, qui aut abessent aut non sufficerent, ter et uicies". 2. Fecitque nonnumquam etiam uicatum ac pluribus scaenis per omnium linguarum histriones *** non in foro modo, nec in amphitheatro, sed et in circo et in Saeptis ...*

³³Suet.Aug.43.1-2.

Pela assiduidade, variedade e magnificência dos espectáculos, a todos superou. Diz ele ter dado jogos em seu nome quatro vezes, e no de outros magistrados, que estavam ausentes ou não podiam pagá-los, vinte e três vezes. 2. Fez também, amiúde, jogos nos uici, e em vários palcos, com histriões de todas as línguas ... e não apenas no foro ou no anfiteatro, mas também no circo e no recinto das eleições.

Augusto preocupou-se, pois, em fomentá-los. Em *Os feitos do divino Augusto*, *recorda ter restaurado o teatro de Pompeu (§20), e erigido o de Marcelo (§21). Segundo o §22, atrás referido em citação de Suetónio, deu quatro vezes *ludi* em seu nome e vinte e três no de outros magistrados. O termo *ludi* inclui e por vezes é sinónimo de *ludi scaenici*. Além disso, o imperador procurou inserir o teatro na urbe e regulamentar o espectáculo. F. Dupont sublinha a importância da reorganização do plano urbanístico de Roma por Augusto: "Selon la volonté d'Auguste, le peuple des Quirites se confondra désormais avec le *populus* des comices centuriates, le peuple de la paix et des loisirs avec celui de la guerre et de la politique". Por isso, ao reorganizar o teatro de acordo com a hierarquia social, Augusto teria imposto o uso da toga no teatro³⁴.

Tibério, porém, e de acordo com Tácito, não terminou sequer a reconstrução do Teatro de Pompeu, que havia iniciado³⁵. Na sua época, as desordens, classificadas de *licentia*, *seditio*, *dissensio*, levam o Senado a propor vergastar os histriões³⁶. Opõe-se um tribuno da plebe, que invoca uma lei de Augusto. Porém, não deixa Tibério de decidir medidas restritivas contra as liberdades dos actores³⁷.

³⁴F. Dupont (1985) 451; Suet.*Aug.*44; C. Nicolet (1988).

³⁵Tac.*Tib.*47.

³⁶Tac.*Ann.* 1.77.

³⁷Cf. Tac.*Ann.*4.14; Suet.*Galba* 15.2.

Nero, o imperador atleta, histrião e cantor ...

Spectaculorum plurima et uaria genera edidit: iuuenales, circenses, scaenicos ludos, gladiatorium munus.

Ofereceu numerosos e variados géneros de espectáculos: da juventude, circenses, jogos cénicos, combates de gladiadores.³⁸

Trajano, o óptimo príncipe, restabeleceu uma política de espectáculos, após as dificuldades financeiras de Nerva.

Mas à questão da eficácia subjaz a problemática da existência de uma opinião pública em Roma. Sobre isso, recordo alguns casos, que indiciam que o poder imperial, embora pudesse governar sem a ter em conta, necessitava dela a título de legitimação de um poder de natureza absoluto, mas que não queria parecê-lo.

No *Hércules* de Séneca, após ocupar o trono alheio, Lico apresta-se a legitimar o acto forçando Mégara ao casamento. Não o conseguindo, dispensa essa legitimação em nome do poder absoluto³⁹:

*Inuidia factum ac sermo popularis premet?
Ars prima regni est posse et inuidiam pati.*

*O ódio e a opinião do povo verberam o facto?
A arte primeira de um rei é poder e enfrentar o ódio.*

Na *Octávia*, Nero, admoestado por Séneca, recusa ouvir a voz do filósofo e do povo⁴⁰:

³⁸Suet.*Nero* 11.1.

³⁹Sen.*Her.*352-353. O passo é tanto mais importante quanto a caracterização de Lico sofre mutação em relação ao original de Eurípides. De facto, em Séneca, Lico apresenta-se como usurpador, pronto a reinar pela força.

⁴⁰[Sen] *Oct.*579, em tradução de J. Segurado e Campos (1972).

Male imperatur cum regit uulgus duces.

Mal vai o Império se a multidão governa os chefes.

E, no acto IV, Nero enfrenta movimentações populares, de resto incapazes de evitar a má sorte de Octávia, a qual será exilada, vítima da ira do tirano⁴¹.

Tácito recorda a ruína do poderoso Tigelino, sob pressão movimentações de populares, que...⁴²:

...non alium pertinacius ad poenam flagitauere ... concurrere ex tota urbe in Palatium ac fora et ubi plurima uolgi licentia, in circum ac theatra effusi seditiosis uocibus strepere...

...contra nenhum outro reclamaram com mais pertinácia, até ao seu castigo ... accoreram de toda a cidade ao Palatino e aos foros e atordoaram com a gritaria que soltavam onde é maior a licença do vulgo, o circo e o teatro.

É também a pressão popular quem obriga Tibério a fazer contribuições financeiras de dois sestércios por moio de trigo aos negociantes, para regularizar o abastecimento⁴³:

Saeuitiam annonae incusante plebe statuit frumento pretium quod emptor penderet, binosque nummos se additurum negotiatoribus in singulos modios.

Como a plebe se queixava do custo da vida, determinou o preço que o comprador pagaria pelo trigo, e que ele próprio versaria aos negociantes dois sestércios por cada moio.

⁴¹[Sen] Oct..780 sq.

⁴²Tac.Hist.1.72.4

⁴³Tac.Ann.87.1-3. Cf. Tac.Ann.4.6; Vell.2.94; Suet.Tib.6.13:
...grauitate annonae...

No dizer de Suetônio, o mesmo Tibério viu-se obrigado a pagar indenizações financeira por ocasião de incêndios⁴⁴.

Publice munificentiam bis omnino exhibuit, proposito milies sestertium gratuito in trienni tempus et rursus quibusdam dominis insularum, quae in monte Caelio deflagrant, pretio restituto. Quorum alterum magna difficultate nummaria populo auxilium flagitante coactus est facere...

Ao todo, deu provas de munificência pública por duas vezes: ao propor cem milhões de sestércios, sem juro, pelo espaço de um triênio, e, de novo, ao indemnizar alguns proprietários de insulae que haviam sofrido incêndio no monte Célio.

Nero, por sua vez, e de acordo com Tácito, após relegar Octávia para a Campânia e casar com Popeia, recua ante as manifestações do povo da mais baixa condição⁴⁵.

Domiciano repudia a mulher em troca do pantomimo Páris. Depois, com saudades dela, regressa ... *quasi efflagitante populo...* "...sob o pretexto de ser instado pelo povo"⁴⁶

Plínio o Moço chega a falar de uma verdadeira teatrocracia, a qual levava a que o Imperador fosse exaltado ...*in senatu et in scaena, ab histrione et a consule....*"...no Senado e no teatro, pelo actor e pelo cônsul". Em consequência, Trajano é louvado por ter posto termo a essa ... *breuis et pudenda honor* "honra breve e vengonhosa", e ter preferido a Roma eterna dos Anais⁴⁷.

⁴⁴Suet.*Tib.*48.1-2; segundo Suet.*Tib.*47, o imperador foi obrigado pela assistência (*coactus*) a libertar o actor cómico Actium.

⁴⁵Tac.*Ann.*14.60-61.

⁴⁶Suet.*Dom.*3.2.

⁴⁷Plin.*Pan.*54.1.

Esta posição de Plínio o Moço a propósito de Trajano parece indicar a via da verdadeira interpretação da relação entre teatro e poder em Roma. O teatro, recinto fechado onde cabiam as manifestações das grandes massas, era o local apropriado para funcionar como válvula de escape de tensões sociais acumuladas. Ao fornecer-lhe esse lugar, o poder dava mostras de uma abertura social que, simultaneamente, consagrava com a sua presença visível, sem desprezar colher os dividendos políticos resultantes.

E, durante o Império, à falta de ocasião e lugar para se exprimir politicamente, a população aproveitava esse lugar e a proximidade dos detentores do poder para dar azo ocasional aos seus pontos de vista, em manifestações logo sublinhadas ou sublimadas pelo prazer dos *ludi*⁴⁸.

Se assim é, então Pompeu foi o primeiro a compreender esse facto e a dele tirar todas as ilações possíveis. O seu gesto estabeleceu um precedente para a ficção republicana do regime imperial, na medida em que um grande senhor, num gesto de evergetismo, dava à população um edifício destinado a permitir o contacto entre governantes e governados, quer os desenvolvimentos posteriores fossem de propaganda pessoal, de histrionismo do poder ou de igualitarismo republicano.

Estes desenvolvimentos podem ser verificados em dois apontamentos, um referido a Nero, e a um concurso musical, outro a Domiciano.

Quanto a Nero, conta-nos Suetónio que, após se ter exibido como concorrente nos jogos neronianos, veio sentar-se na orquestra, no meio dos senadores. Com este gesto pretendia, naturalmente, grangear popularidade e afirmar-se como governante civil, um *primus*

⁴⁸J. André (1975) 466-469.

*inter pares*⁴⁹. Alimentava, assim, a ideologia de um igualitarismo de cariz republicano entre o imperador e os Senadores.

No caso de Domiciano, e sobre as festividades das Calendas de Dezembro, em tom claramente encomiástico, Estácio dá-nos a conhecer a maneira como, em jeito de maná, primeiro, e sob a forma de banquete no meio da própria *cauea*, depois, o imperador levou ao extremo a distribuição de guloseimas pelos espectadores, tal como a conhecemos já de algumas referências de Aristófanes (e.g. *Pluto*). É como se se tratasse de uma representação ao vivo da idade do ouro, da transformação em realidade de uma ficção poética ou de uma verdade ideológica, a qual leva o autor a exclamar⁵⁰:

⁴⁹Suet.*Nero* 12.8: *Deinde in orchestram senatumque descendit et orationis quidem carminisque Latinis coronam, de qua honestissimus quisque contenderat...*

⁵⁰Stat.*Silv.*1.35-50; F. Dupont (1985) 64-65. A relação do teatro com a *annona*, mais do que uma ilustração dos aspectos negativos ligados à expressão *panem et circenses*, é prova directa da politização do teatro. Como recorda Catherine Virlouvet (1985) a maioria das revoltas da história romana foram causadas por dificuldades alimentares, muitas vezes manipuladas, é certo, para fins políticos. Escreve a autora na p. 77: "À partir du moment où l'empereur se charge de manière définitive, de la *cura annonae* — à partir de 22 av. J.-C.—, il est vrai que l'essentiel des manifestations en période de crise frumentaire se limite à des protestations verbales. Il existe désormais, on l'a vu, des lieux et des circonstances dans lesquels ce genre de manifestations est, dans une certaine mesure, toléré par l'empereur, dans un environnement contrôlé ... Les empereurs auraient-ils su créer, par cette licence, un exutoire aux révoltes, notamment frumentaires..."; e, na p. 120: "Après les convulsions qui accompagnèrent le changement de dynastie au profit des Flaviens, à partir du règne de Trajan et ce jusqu'au Bas Empire, il n'y a pratiquement plus de révoltes de ce type attestées par nos sources. Ce n'est pas un hasard. La politique des empereurs, on l'a vu, à partir d'Auguste, de plus en plus soucieux d'assurer de meilleurs conditions d'existence au marché libre du blé à Rome, la *pax Romana*, portent leurs fruits. Il faut attendre le VI.e siècle et la reprise des troubles à l'extérieur pour que les problèmes annonaires occupent de nouveau le devant de la scène. Mais Rome n'est alors plus dans Rome...".

*Orbem, qua melior seueriorque est,
et gentes alis insemel togatas
et cum tot populos beata pascas,
hunc, Annona, diem superba nescis.
I nunc saecula compara, Vetustas,
antiqui Iouis aureumque tempus:
non sic libera uina tunc fluebant
nec tardum seges occupabat annum.
Vna uescitur omnis ordo mensa,
parui femina plebs eques senatus:
libertas reuerentiam remisit.
Et tu quin etiam — quis hoc uocari,
quis promittere possit hoc deorum? —
nobiscum socias dapes inisti.
Iam se, quisquis is est, inops beatus
conuiuam ducis esse gloriatur.*

*A orquestra, onde está o melhor e o mais severo,
e a multidão, com suas togas, tu regalas, em boa parceria.
E, contente por nutrires tanta gente,
altivo, ó Anona, não contabilizas este dia.
Vá, agora, ó Antiguidade, compara os séculos
do antigo Júpiter com o ouro da nossa idade:
não corriam então, livremente, os vinhos como agora,
nem as searas produziam por todo o ano fora.
Da mesma mesa se alimentam todas as classes,
crianças, mulheres, plebe, cavaleiros, senadores:
a liberdade não impede de sermos respeitadores.
E tu, enfim — qual dos deuses aceitaria o convite?
qual dos deuses prometeria vir? —
tu partilhas conosco a mesma iguaria.
Já todo e qualquer um, ou pobre ou rico,
de ser comensal do chefe se gloria.*

Em ambos estes casos, o teatro dá ao poder imperial o momento de eleição para afirmar a coesão da colectividade à sua volta, o que constituía, afinal, uma das funções originárias do teatro. Essa coesão concretiza-se na afirmação de lemas essenciais da ideologia típica do Principado: a ficção republicana, com negação da ínsita

tendência do Principado para a autocracia, e o carácter providencial do novo regime.

Com esta solução, teatro e poder podiam coabitar e coabitaram durante largos séculos da história de Roma e da Antiguidade.

BIBLIOGRAFIA — Estudos citados

- F. ABBOTT (1907). "The theatre as a factor in Roman politics under the Republic", *TAPhA* 38 49-85.
- J. ANDRÉ (1975). "The *ludi scaenici* et la politique des spectacles au début de l'ère antonine", in: *Actes du IX Congrès AGB*, Paris, Les Belles Lettres, p. 468-479.
- J. P. V. D. BALSDON (1969). *Life and leisure in ancient Rome*, London, B. Head.
- W. BEARE (1955). *The Roman Stage. A Short History of Latin Drama in the Time of the Republic*, London, Methuen.
- J. BLÄNSDORF (1990). "Einführung: Theater und Gesellschaft im Imperium Romanum", in: *Theater und Gesellschaft*, hrsg. J. BLÄNSDORF, Tübingen, Francke, p. 7-18.
- F. DELLA CORTE (1967). *Da Sarsina a Roma. Ricerche plautine*, Firenze, La Nuova Italia, 2ª edizione accresciuta.
- J.-C. DUMONT (1975). "Cicéron et le théâtre", in: *Actes du IX Congrès AGB*, Paris, Les Belles Lettres, p.424-430.
- F. DUPONT (1985). *L'acteur-roi ou le théâtre dans la Rome antique*, Paris, Les Belles Lettres.
- J. HENDERSON (1991). "Women and the Athenian dramatic festivals", *TAPhA* 121 133-147.
- F. KOLB (1989). "Theaterpublikum, Volksversammlung und Gesellschaft in der griechischen Welt", *Dioniso* 59 345-351.
- C. NICOLET (1988). *L'inventaire du monde. Géographie et politique aux origines de l'Empire romain*, Paris, Fayard.
- C. NICOLET (1976). *Le métier de citoyen à Rome*, Paris, Gallimard.
- E. TENGSTRÖM (1977). "Theater und Politik im Kaiserlichen Rom", *Eranos* 75 43-56.
- M. VEGETTI (1981). "Lo spettacolo della natura. Circo, teatro e potere in Plinio", *Autaut* 184-185 111-125.

- P. VEYNE (1976). *Le pain et le cirque. Sociologie historique d'un pluralisme politique*, Paris, Ed. du Seuil.
- C. Virlouvet (1985). *Famines et émeutes à Rome des origines de la République à la mort de Néron*, Paris.

DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS

(Página deixada propositadamente em branco)

A IMPORTÂNCIA DA RECEPÇÃO COMO TEMA DE APROFUNDAMENTO DIDÁTICO

FERNANDO JOSÉ PATRÍCIO DE LEMOS*

Não obedecendo ao ritmo das oscilações entre estados quânticos de relógios atômicos nem sequer ao regular e quase bucólico escoamento da areia ou da água em ampulhetas e clepsidras, mas sob o impulso livre de entusiasmo interior, ciclicamente, pomo-nos a caminho e peregrinamos na esperança da refontalização.

Não fomos convocados para a ágora ou para o Campo de Marte por causa de perigosa ameaça à Cidade, não demandamos Santiago, Jerusalém ou Roma em busca de relíquias, do Muro das Lamentações ou da protecção centralizadora da autoridade. Não intentamos purificar ideais em isolado recolhimento e silêncio apenas interrompido pelo perorar oratório característico do exercício espiritual inaciano ou no anónimo barulho colectivo do comércio partidário, com mediáticas palavras de ordem comandadas e emotivas epifanias do chefe. Nem sequer viemos para nos constituirmos, inspirados por modismos do nosso tempo, como claque desportiva, aberta e manifestamente visível, ou subtil e palaciano grupo de pressão.

Nestes nossos encontros irregularmente regulares, aqui ou em Lisboa, as paredes que nos acolhem podem não ter muitos anos, mas dentro delas a Instituição guarda a experiência de sete séculos, sufi-

* Universidade de Lisboa.

ciente — assim o esperamos — para vencer mais uma vez os ataques de todos quantos, iludidos por fogos fátuos tecnológicos, na ignorância e na barbárie do deserto cultural, propõem ao Homem uma vida mecânica e desumana, sem Passado nem Memória. Dentro da comunidade universitária¹, há muito perdido o estatuto de hegemonia ou primazia, não temos tido grande dificuldade em manter o prestígio do nosso ramo de saber e em assumir “a obrigação de ser indefinidamente actual”²; em diálogo exigente com todas as outras ciências, nomeadamente as humanas, quando o ambiente sereno e desapaixonado permite olhar apenas a força dos argumentos, temos ido além de relíquias venerandas e conquistado o espaço mínimo de sobrevivência para patentear a “vivacidade e perenidade da Cultura Clássica”³, prestando, entre outros, o serviço de “uma memória operativa do Português”⁴ e o contributo “para uma formação cultural de hoje”⁵.

Ameaça perigosa à nossa Cidade, que já bem identificada desde o seu lançamento nos mobilizou para tomadas de posição⁶, é a Reforma

¹ Estou a pensar especialmente nas vetustas Universidades de Coimbra e Clássica de Lisboa, as únicas onde se lecciona o Curso de Línguas e Literaturas Clássicas e cuja população discente representa cerca de 30% da totalidade do País. Mas é justo verificar que em outras como Nova de Lisboa, Católica, Aveiro, Algarve, Minho e Madeira, as Línguas e Cultura Clássicas souberam impor-se nos currículos e merecer a escolha e o interesse dos alunos.

² Cf. Victor Jabouille, *CLASSICA — boletim de pedagogia e cultura*, nº 18, Lisboa, 1992, p. 3.

³ Cf. Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel, *CLASSICA — boletim de pedagogia e cultura*, nº 17, Lisboa, 1991, p. 65.

⁴ Cf. Aires A. Nascimento, *CLASSICA - boletim de pedagogia e cultura*, nº 14, Lisboa, 1987, p. 56.

⁵ Cf. *idem*, nº 18, Lisboa, 1992, p. 9.

⁶ A “Posição da Faculdade de Letras” face a “A Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário” encontra-se arquivada em *CLASSICA - boletim de pedagogia e cultura*, nº 15, Lisboa, 1988, pp. 101 ss.. Este mesmo nº, pp. 107 ss., contém a comunicação apresentada por Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa

Curricular dos Ensinos Básico e Secundário. Muitos defenderão que nada mais há a fazer agora que as decisões legislativas começam a ser levadas à prática escolar e estarão para durar muito tempo. Temos de vencer esta visão centralizadora que tudo coloca nas mãos das altas instâncias, é imperioso tomar a sério o discurso que apela à participação e defende um novo modelo de Escola curricular em vez de programática⁷, devemos ultrapassar o anúncio de piedosas intenções que periodicamente fazem barulho e agitam as águas para deixarem na mesma, pelo menos, o essencial. Com “saber de experiência feito” vemos que o discurso da Reforma se apresenta muitas vezes eivado de cor.tradições, que apenas permitem equilíbrios instáveis provisórios e temporários. Face à fluidez rápida dos tempos e a este discurso contraditório, devemos lembrar como contributo lúcido e adequado para defesa dos nossos ideais as *Teses de Besançon* de 1979 e a *Carta de Paris (1989): Didáctica das Línguas Antigas*⁸. A resposta à possibilidade generalizada nos vários Sistemas Educativos europeus de os alunos poderem com mais ou menos liberdade intervir na escolha do seu currículo dis-

Pimentel em reunião da Associação de Estudos Clássicos, em Coimbra, sob o título: “Que futuro para o Latim e o Grego à luz da Proposta.?”

⁷ A defesa da necessidade desta mudança encontra-se na obra de Lawrence Stenhouse *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, 1975, e transparece claramente logo no título da tradução italiana de Claudio Angelini *Della Scuola del Programma alla Scuola del Curricolo*, Armando Armando, Roma, 1977. A 4ª edição italiana, de 1983, traz uma introdução de Cesare Scurati, que me parece, para nós, perfeitamente actual. Apesar de toda a propaganda da Reforma em curso, receio que continuem a coexistir ainda por muito tempo os dois modelos, com predomínio do tradicional, e faltem a coragem e os meios para levar à prática um modelo descentralizado, que tem por protagonistas a Escola e as Turmas e constitui um processo contínuo de pesquisa.

⁸ Cf. “Projet de «Nouvelles thèses de Besançon» ou proposition de Besançon pour un texte national: Didactique des langues anciennes: Charte de Paris (1989)” in *CLASSICA — boletim de pedagogia e cultura*, nº 16, Lisboa, 1990, pp. 105-112.

ciplinar é dada, não pelo carpir a jeremiada da falta de suporte legislativo, mas pela reflexão aprofundada sobre os novos objectivos do ensino das Letras, sua utilidade e lugar nos sistemas educativos reformados, e pela proposta, para o ensino das Línguas Antigas, de organização e pedagogia, verdadeira e permanentemente renovadas.

Entre nós, onde o nosso ramo de saber perdeu há muito a hegemonia e tem muito menos tradição e prestígio social do que na generalidade dos países da Europa, surgirão em breve as consequências de um sistema que permite no Ensino Secundário (nova designação oficial do antigo Curso Complementar) a máxima liberdade: o aluno poderá entrar na Universidade — após concurso e não exame eliminatório — para área completamente diferente daquela que frequentou na Escola. Os professores de Línguas Clássicas, se não quiserem limitar a docência à Língua Portuguesa, ver-se-ão na necessidade de organizar junto dos alunos do 9º ano campanhas publicitárias, dirigir aos Conselhos Directivo e Pedagógico exposições retóricas convincentes, treinar estratégias de pressão para responder a lutas sem quartel e pouco educativas com outros grupos pedagógicos, que disputam a mesma clientela. Tenho muitas dúvidas — oxalá me engane — que as decisões ocorram na sequência da força argumentativa de um debate justo, receio que a liberdade de as Escolas organizarem a oferta de opções “de acordo com os seus recursos e infra-estruturas” redunde muitas vezes em prejuízo dos alunos, pelo menos a longo prazo, não lhes facultando a formação mais adequada. Neste contexto, que se avizinha e pode acabar com o ensino do Latim no Secundário, parece-me que todas as Faculdades de Letras poderiam, no âmbito da autonomia, e deveriam exigir aos alunos de Línguas e Literaturas Modernas, de cujo currículo já faz parte a cadeira de Latim, preparação anterior correspondente aos três anos do Ensino secundário. Àqueles que não se apresentassem nestas condições a Faculdade possibilitaria a frequência de Curso pré-curricular.

Julgo que nos devíamos empenhar em uma outra batalha de frente mais larga, com outros professores, que contribuisse para travar

a completa degradação do nível da escolaridade obrigatória. Sem medo de sermos acusados de elitismo, é nossa obrigação, no âmbito da possibilidade de escolha prevista para o 3º ciclo do Ensino Básico, mostrar aos alunos minimamente capazes e respectivas famílias as vantagens da opção pela segunda língua estrangeira e exigir que as Escolas satisfaçam integralmente todos os pedidos. Também é tempo de organizar já um forte movimento que proponha um ajustamento na Reforma e consagre ainda maior liberdade de escolha no Ensino Básico. Porque é que não há-de ser possível flexibilizar cargas horárias e substituir por exemplo parte do tempo previsto para a Ginástica⁹ ou para os Trabalhos Oficiais (agora pomposamente denominados Educação Tecnológica!) por outras matérias porventura mais aliciantes para certos alunos? Também neste campo é necessário acabar com as sequelas nefastas da Revolução, enfrentando sem medo os privilégios hegemónicos dos habilidosos do pé e da mão, é imperioso defender igual liberdade de formação harmoniosa e completa dos que se sentem mais vocacionados para desenvolver capacidades de cultura intelectual ou artística.

O Colóquio **AS LÍNGUAS CLÁSSICAS: INVESTIGAÇÃO E ENSINO** e a resposta que dermos aos conditionalismos que a Reforma cria aos nossos estudos constituem documentos de recepção relativamente significativos. A Escola ainda continua a ser no nosso Mundo instituição decisiva que reflecte e orienta o gosto estético e nós, situados *hic et nunc*, testemunhamos uma recepção da Antiguidade Clássica de tipo pragmático sem dúvida, mas influente quer na compreensão de obras antigas e modernas quer na natu-

⁹ Duvido que tenha resultado de investigação científica válida a exigência de 3 horas semanais para a sua prática escolar obrigatória para todos. Tem mesmo de se estranhar que esta carga horária tenha aumentado no 3º ciclo do Ensino Básico, apesar de em muitas Escolas não terem sido construídos pavilhões adequados para a prática da actividade e muitas vezes os professores se recusarem a dar aulas em espaços improvisados.

reza e características que assumem muitos produtos mediáticos contemporâneos, intencionalmente criativos ou provenientes do fabrico em série e destinados ao consumo de massas. A análise e crítica literárias podem revitalizar-se, na sequência da proposta de Hans Robert Jauss¹⁰, se assumirem como objectivo a descoberta do desfasamento entre a expectativa existente antes do aparecimento de uma obra e o horizonte que os leitores passaram depois a vislumbrar. Entusiasta das benéficas implicações didácticas da teoria da Recepção, o Professor Josef Veremans, no Seminário do I Curso de Didáctica das Línguas Clássicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1987 e 88, classificou os alunos como categoria privilegiada de receptores reais cujo conhecimento importava promover. Acompanhar a evolução dos gostos, reflectida na escolha dos autores lidos pela Escola em cada época¹¹, permite melhor enquadramento fundamentado de muitas opções pedagógicas e sobretudo possibilita tomar consciência de um carácter histórico inerente à sociabilidade e humanização de que não podemos prescindir. Os excessos estruturalistas de formalização abstracta e anti-histórica, quando aplicados aos programas e métodos escolares, conduziram a desastres pedagógicos que actuais perspectivas de cariz bastante mais dialogante e interdisciplinar procuram corrigir e de futuro evitar. A Teoria da Recepção está pois presente como fonte inspiradora de muitos trabalhos e projectos científico-pedagógicos, mesmo quando se não pretendem seguir rigorosamente todos os seus princípios metodológicos.

Convicto de que pode ter para nós interesse e valor paradigmático, gostaria de fazer aqui breve e sumária referência ao

¹⁰ Cf. *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, pp 53 ss. — trad. do alemão por Claude Maillard.

¹¹ A primeira de sete teses articuladas em que Jauss concentra e expõe o seu plano teórico para renovar o estudo da História literária (cf. *idem*, pp. 46-80) acentua o facto de cada um de nós ser um elo na cadeia histórica de leitores sucessivos.

XIV COLOQUIUM DIDACTICUM CLASSICUM, que, obedecendo ao tema geral *OMundo Clássico e o Mediterrâneo*, se realizou em Bari, entre 7 e 11 de Abril do ano passado.

Naturalmente, este *Mare Nostrum* e a cultura circundante — será correcto falar em culturas plurais que nem mesmo Roma com o seu poder teve tempo para fundir — foram objecto de descrições diversificadas. Desde a visão geral e distanciada do observador situado para cá das Colunas de Hércules até às imagens da concreta e central Cartago, manifestadas por Vergílio e pelos arqueólogos modernos, desde a paisagem terrestre com seus campos e florestas, locais do terror — também religioso — e do desfrute bucólico, agrícola ou comercial até ao Pélogo dos naufrágios e dos perigos, ao lago artificial das nautimaquias espectaculares ou ao mar dos viveiros de mariscos, desde o culto de Cíbele miticamente marcado no feminino até à problemática económico-financeira, desde o percurso histórico entre o Mediterrâneo antigo e o medieval, onde S. Agostinho é figura charneira até à viagem através da poesia amorosa, na contemplação do anti-herói em busca do Saber e da Liberdade, eis alguns dos temas que nos foi dado acompanhar.

Evidencio ainda, pensadas por equipas de professores experientes e atentos às condições didácticas dos seus países e da nossa época marcada pela omnipresença da imagem, duas propostas muito concretas, pedagogicamente interessantes. Destinadas, de maneira especial, a abranger um vasto público escolar não confinado ao que se dedica ao estudo das Humanidades, utilizam abundantes meios áudio-visuais para darem a conhecer a Antiguidade Greco-Romana. Respondem assim a reais necessidades e interesses de muitos que, por obrigação ou *sponte sua*, buscam no Passado a compreensão da Actualidade, mas acabam por subalternizar o objectivo da aprendizagem das línguas clássicas. Quando esta for a finalidade principal do ensino, é necessário estar atento ao uso destes instrumentos, que podem dispersar e distrair do essencial a atenção dos alunos.

Uma delas, vinda de Espanha, é um produto em vídeo, onde a selecção criteriosa de imagens dos lugares clássicos, no estado em que hoje se encontram, se combina com recursos técnicos que permitem a reconstituição histórica e animada de espaços, sons, gestos, acontecimentos. Procura dar a conhecer os aspectos mais importantes da vida em a *Cidade Antiga* ¹² (dedica à Grécia micénica, arcaica e clássica 2 horas e 90 minutos à Roma clássica); para estimular a reflexão que ultrapasse o imediatismo sensorial, acompanha o material fílmico com guias didácticos.

A outra é um curso de Cultura e Civilização helénicas, em holandês, profusamente ilustrado com reproduções de documentos autênticos, em especial cenas de vasos. Versa os principais temas de natureza religiosa, mítica, histórica, artística, literária, científica, sem esquecer a vida quotidiana. Particularmente significativo é o facto de dedicar uma parte ao estudo das relações do Islão, do Classicismo e da revolução científica dos séculos XVI e XVII com a Cultura helénica, claro testemunho da sua permanência, pelo menos como arquétipo referencial, que ao longo dos tempos é recebida sob as mais diversas formas.

Ainda com a teoria da Recepção podemos relacionar outros quatro projectos, dois deles com elevada componente audio-visual.

Não se estranha que a Holanda da pintura flamenga tenha compartilhado connosco uma unidade didáctica baseada na escolha de uma série de quadros célebres, de várias épocas e escolas, que projectados sob a forma de diapositivos permitem estudar na sala de aula a recepção de Homero nas artes plásticas. Saliente-se o cuidado em não desvirtuar o acto pedagógico ao assumir como pressupostos explícitos que “o uso dos meios visuais deveria ser o menos possível ilustrativo” e que “era

¹² Quase se dispensaria fundamentar o uso do itálico. A centenária obra de Fustel de Coulanges que continua ainda a ter interesse, *La Cité Antique*, Paris, 1864¹ (trad. port. *A Cidade Antiga*, Lisboa, 1945¹; Clássica Editora Porto, 1988¹¹) é universalmente conhecida.

imprescindível a utilização de fontes literárias, embora o aluno pudesse chegar, face àquelas realizações artísticas, a uma interpretação pessoal e diferente da revelada pelas obras de arte”.

Do liceu de Montpellier veio um vídeo realizado, ao longo do ano, pelos alunos de Grego, também como forma de participação no concurso habitualmente promovido pelas estruturas escolares centrais de França. A imposição regulamentar de não excederem a duração de dez minutos obrigou os proponentes a exercitarem ao máximo a capacidade de síntese e de avaliação dos melhores e mais adequados elementos, após recolha vária, numerosa, diversificada e colectiva. Deixando de lado objectivos geralmente atingíveis com trabalhos desta natureza como a autonomia e a sociabilização, refiram-se alguns aspectos específicos e relevantes. O tema escolhido — a cultura da oliveira e da azeitona — impôs-se a outras possíveis hipóteses (o mar, o mito), devido a motivos de ordem não só literária, artística, simbólica, etnográfica, cultural como também geográfica. Sendo esta longeva árvore uma cultura sem grandes inovações tecnológicas e tipicamente mediterrânica, a procura de informação agronómica, o contacto directo com olivicultores, a visita a lagares de azeite deu aos alunos consciência de que se estava perante um fenómeno de continuidade sem rupturas ou hiatos culturais¹³. Não houve dificuldade em seleccionar textos para estudo e tradução (Homero, Hipócrates, Sófocles, Xenofonte, S. João Crisóstomo), nem faltaram reproduções de vasos e obras de arte, que forneceram as imagens do vídeo.

Um terceiro projecto resultou de trabalho de leitura intertextual, centrada em Costantino Kafavis, um poeta grego contemporâneo da viragem de século que, graças à sua formação clássica, tem des-

¹³ Aplicadas ao cultivo da oliveira, tornam-se particularmente exactas as palavras de Orlando Ribeiro: “<<os trabalhos e os dias>> do camponês mediterrâneo do nosso tempo não causariam estranheza ao que primeiro os cantou” (*Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico*, Lisboa 1991⁶, p. 9).

pertado grande interesse na Itália. Mereceu a E. Montale diversos estudos de análise e crítica e a sua obra foi traduzida por F. M. Pontani e também por M. Dalmàti — N. Risi. A unidade didáctica que nos foi apresentada fornecia aos alunos para confronto, além dos textos originais, as duas traduções italianas e os passos de Homero e de Petrónio de que Kavafis se fazia eco nos poemas seleccionados: “Troianos”, “Os cavalos de Aquiles” e “Dois jovens de 23 ou 24 anos”. Em todos eles encontramos a juventude que responde ao desafio do destino e da aventura; mas é importante reflectir sobre o isomorfismo ou alomorfismo entre a Antiguidade e o Mundo moderno, verificando até que ponto os heróis da obra receptora se identificam com os códigos de honra e de conduta de Heitor, Pátroclo ou de Encólpio.

Obedeceu a princípios metodológicos muito semelhantes a última proposta que pretendo apresentar e foi pensada atendendo à temática do Colóquio e à realidade do Ensino Secundário no nosso país, pioneiro nas Descobertas cujo quinto centenário estamos a comemorar. O episódio marítimo escolhido foi o da Tempestade e seleccionaram-se, para tradução, leitura, análise e confronto, actividades a desenvolver no âmbito das disciplinas de Grego, Latim e Literatura Portuguesa, textos de Homero, Vergílio, Ovídio, Camões, Ariosto e João Franco Barreto. Na experiência que se fez na Faculdade de Letras de Lisboa, com alunos do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, nas cadeiras de Cultura Clássica e Latim I, exploraram-se designadamente os seguintes aspectos: a análise do episódio segundo a teoria actancial de Greimas, a acção dos Homens, técnicos de construção naval ou da arte de marear, face às forças da Natureza, os ecos em Camões de Vergílio e Ovídio, autores sempre muito divulgados e influentes, o comentário à tradução de João Franco Barreto. Com este trabalho, os alunos puderam confirmar que a *imitatio* renascentista, tal como nas Literaturas grega e romana, não é um fenómeno elementar, simples e directo.

Os aspectos que tenho vindo a reflectir caem no âmbito da Recepção de natureza quase exclusivamente escolar, facto que de todo se

ajusta às presentes circunstâncias. Não quis perder a ocasião privilegiada deste Colóquio e aqui ficou o meu contributo para esclarecer o modo como continuaremos, dentro da Escola, a protagonizar a leitura de textos antigos, que, apesar de provector idade, permanecem cultural e socialmente vivos. Em tempos de Reforma, surgiu como imperioso intervir com persistência no debate do Sistema educativo e na orientação das mais adequadas opções curriculares; num mundo dominado pelo individualismo e pela ânsia da novidade, a mudança de perspectiva operada pela teoria da Recepção e que acentua a relação texto-leitor pôde revelar-se atraente e pedagogicamente fecunda; numa Escola excessivamente centrada em objectivos cognitivos de aprendizagem, pareceu útil não esquecer a componente afectiva que envolve a receptividade e o interesse, e apresentar algumas experiências paradigmáticas no uso de técnicas e métodos criativos, que visam transformar o aluno em “especialista de arte cuja reflexão é acompanhada de prazer”, segundo a expressão de Hans Robert Jauss¹⁴.

Pretendi que o tom das minhas palavras fosse a partilha de uma convicção pessoal, porventura voluntarista e não de todo racional: Esperança no Futuro. Espero pelo menos ter deixado bem claro que a Esperança se fundamenta não em areias movediças de desejos utópicos e piõesas intenções mas em alicerces sólidos e fixos armados com pedras resistentes e argamassa de coesão: o alicerce da capacidade de análise do nosso tempo com seus problemas e exigências, as pedras da disposição de dialogar com a comunidade educativa para quem a Europa não pode representar caminho de facilidades, a argamassa da exigência de trabalho concreto e renovado. O legado clássico que recebemos ainda está vivo e das nossas estratégias pedagógicas dependerá assegurar a sua vital sobrevivência, transmitindo a consciência epifânica de tal Realidade.

¹⁴ Cf. *o. c.*, p. 125.

(Página deixada propositadamente em branco)

Como Renovar o Ensino do Latim

Algumas sugestões

MANUEL CEREJEIRA ABREU CARNEIRO*

Ao analisar a proposta de reestruturação dos cursos de Português/Francês, Português/Inglês e Português/Latim/Grego das licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro, que se prevê entre em vigor já no próximo ano lectivo, e verificando que, na prática, se acaba com o ensino do Latim nos cursos de Português/Francês e de Português/Inglês, pois se lhe atribui apenas um semestre com cinco horas semanais como cadeira de opção, julgo que é oportuno voltarmos à velha questão do Latim.

A *Querela dos antigos e modernos*, como demonstrou B. Weinberg¹, não nasceu em França nos fins do século XVII (1690) mas vem já do século anterior e apareceu na Itália, em virtude de começarem a surgir géneros híbridos como a tragicomédia, o romance e a pastoral dramática.

Esta disputa que tem atravessado os séculos e acompanhou o irradiar da cultura e da literatura greco-latina pelo mundo, especialmente na Europa e na América, começou por atacar justamente certos

* Universidade Católica — Viseu.

1. Bernard Weinberg, *A history of literary criticism in the italian Renaissance*, The University of Chicago Press, 1961, volume II, pp. 662 e *passim*.

preconceitos dos antigos relacionados, nomeadamente, com os géneros literários e a sua realização nas obras literárias em Grego e em Latim consideradas como modelos ideais e insusceptíveis de novas evoluções e transformações históricas.

Numa época em que a língua latina era o veículo de todos os saberes e a língua única de estudo obrigatório e exclusivo no ensino oficial, perante o aparecimento das primeiras obras literárias das línguas europeias modernas, percebe-se que os modernos tinham toda a razão pelo seu lado. Com a revolução romântica e a questão dos géneros literários definitivamente resolvida, começa a ser posto em causa o próprio latim e, logo de seguida, questiona-se o seu lugar no ensino secundário.

E verifica-se então que preconceitos de ordem política, religiosa e cultural levam agora os modernos progressivamente a negarem a importância do estudo do Latim e a proclamarem a sua completa inutilidade, a ponto de chegarmos a situações como a que se verifica na proposta de reestruturação dos cursos de Português/Francês e de Português/Inglês da Universidade de Aveiro.

Vejamos, a traços largos, como se tem processado, a nível oficial, nos currículos do ensino secundário em Portugal, a decadência do Latim ao longo deste século.

Em 1905, ainda na vigência da Monarquia, no governo de José Luciano de Castro, ocorre a primeira reforma² do ensino secundário e desfere-se desde logo um profundo golpe no Latim, que, de disciplina obrigatória para todos os anos e cursos do ensino secundário, passou a ter três horas semanais nos 4º e 5º anos do curso geral e cinco horas nos 6º e 7º anos dos cursos complementares de Letras.

Depois de algumas mudanças sem grande significado, uma no governo de Sidónio Pais (1918), por obra do secretário de estado da

².Decreto de 29 de Agosto de 1905, assinado pelo ministro e secretário de estado dos Negócios do Reino, Eduardo José Coelho. (Era deste Ministério que dependia a direcção geral da Instrução Pública)

Instrução Pública, José Alfredo de Magalhães³, outra na vigência do Estado Novo pelo ministro da Instrução Pública, Artur Ricardo Jorge em 1926⁴, outra ainda pelo ministro da Instrução Pública, Alfredo de Magalhães em 1927⁵ e, finalmente, em 1930, pelo ministro Gustavo Cordeiro Ramos⁶, chega-se à célebre reforma do ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro Pacheco, que desfere um novo golpe significativo no Latim, ao reduzi-lo, como disciplina autónoma, apenas a um semestre do 7º ano (igual para todos os cursos)⁷, passando logo depois a disciplina anual para o 7º ano de Letras, (quando se dividiu o 7º ano em Letras e Ciências por legislação de Mário de Figueiredo).

Esta reforma de Carneiro Pacheco mantém, entretanto, o Latim obrigatório para todos os alunos do ensino secundário, já que estava associado ao Português, que, por isso, ficou com seis horas semanais nos 4º, 5º e 6º anos.

Em 1947, um novo golpe, por acção de Fernando Andrade Pires de Lima, acabou de vez com o Latim para todos, ficando apenas nos cursos complementares de Letras (com excepção das Ciências Geográficas) e de Direito, com cinco horas semanais, nos 6º e 7º anos.

Em 1972, o ministro do governo de Marcelo Caetano, José Veiga Simão, reformulando, por simples despacho, a estrutura dos cursos complementares do liceu, reduz o Latim à situação de cadeira opcional para os cursos de Letras, mantendo-se como obrigatória apenas para os cursos de Filologia Clássica e de Direito, deixando de ser obrigatória também para este último curso, a partir do ano lectivo de 1972/73.

³.Decreto número 4799 de Setembro de 1918.

⁴.Decreto número 12425, *Diário do Governo*, 2 de Outubro de 1926.

⁵.Decreto número 13056 de 20 de Janeiro de 1927, *Diário do Governo*, 22 de Janeiro de 1927.

⁶.Decreto número 18779 de 26 de Agosto de 1930.

⁷.Decreto-Lei número 27084 de 14 de Outubro de 1936.

A par desta decadência do Latim nos currículos do ensino secundário, e sobretudo nos momentos mais decisivos, reacendeu-se a antiga questão sobre o Latim e sobre a cultura greco-latina.

Notemos apenas alguns dos momentos mais importantes desta polémica:

— No princípio de Maio de 1926, numa célebre conferência intitulada "O clássico na educação e o problema do Latim"⁸, António Sérgio, com inúmeros argumentos, muitos deles de bem frágil fundamentação, opõe-se ao Latim como disciplina obrigatória para todos os alunos do ensino secundário.

— A propósito da reforma de Pires de Lima de 1947, Marcelo Caetano, em 1960 e, ao tempo, reitor da Universidade de Lisboa, afirmou ser "a mais nefasta de todas as providências pedagógicas postas em vigor em Portugal nos últimos cento e cinquenta anos"⁹.

— Depois da legislação de Veiga Simão, no jornal Expresso de 31 de Março de 1973, publica Francisco de Sá Carneiro um texto intitulado "Progredir em Latim" em que se retomam e reforçam os argumentos de António Sérgio. Responderam, defendendo o ensino do Latim, os Professores Walter de Sousa Medeiros e Manuel de Oliveira Pulquério, da Faculdade de Letras de Coimbra (Expresso, 14 de Abril de 1973).

E a questão prolongou-se com mais argumentos intervindo professores e alunos de vários níveis e de áreas diversificadas.

Foi precisamente nesta altura que se realizou, em Coimbra, na Faculdade de Letras, e promovido pelos Instituto e Centro de Estudos Clássicos, um *Colóquio sobre o ensino do Latim* com uma ampla participação de ilustres professores de Direito, de História, de Filosofia e de vários ramos de Filologia e ainda uma extraordinária adesão dos professores do ensino secundário e dos alunos de Filologia Clássica.

⁸. *Ensaaios*, volume II, pp. 96-143, 1ª edição, Clássicos Sá da Costa.

⁹. *Jornal de Cultura*, número 8, Fevereiro-Março, 1960, p.1.

A partir de 1974 e com a reestruturação das Faculdades de Letras atingiu-se a situação de, em várias universidades, se conferir o grau de Licenciatura em Estudos Portugueses, sem se exigir nos respectivos currículos qualquer cadeira de Latim, o que levou a uma grande diminuição da sua frequência no ensino secundário.

Esta situação foi considerada aberrante e as Faculdades de Letras das Universidades Clássicas de Coimbra e de Lisboa retomaram a exigência de, pelo menos, uma cadeira anual de Latim nos currículos de licenciatura de todas as variantes de *Estudos Portugueses* e também a frequência de dois anos de Latim no ensino secundário para acesso a todos os cursos de Letras (excepto Ciências Geográficas).

Parecendo tratar-se de doutrina definitivamente aceite e posta em prática, surge agora a reestruturação já referida e que penso não se ficará apenas pela Universidade de Aveiro. É que as exigências de um menor número de cadeiras para os cursos de licenciatura que serão postos em prática em todas as universidades, muito brevemente, irão, sem dúvida, atingir o Latim.

Passo a passo com preconceitos ou desapaixonadamente, os que atacam o Latim vão ganhando terreno e os argumentos dos que o defendem vão-se tornando progressivamente quixotescos e desajustados da realidade.

De facto, continua a insistência em objectivos que não são exclusivos do ensino da língua latina e podem, muitas vezes, com economia de meios e de esforços, ser atingidos de outra maneira.

Um mestre da língua e da cultura portuguesas como Fidelino de Figueiredo escreveu, em 1958, um ensaio¹⁰ em que, de uma forma realista e desapaixonada, considera como único fundamento para estudar Latim, no ensino secundário, o aprofundamento do estudo da língua portuguesa.

¹⁰.Fidelino Figueiredo, Coleção Filosofia e Ensaios, Música e Pensamento, *Quatro Ensaios Marginais e um prólogo*, Guimarães Editores, Lisboa, 1958, pp. 39-51.

De uma maneira geral, os que estão contra o Latim esquecem este ponto ou, então, rebatem-no com grande fragilidade e inconsistência.

De qualquer modo, o facto de a língua portuguesa na actualidade ser vítima de toda a espécie de atropelos por parte muitas vezes de quem se institui, consciente ou inconscientemente, em modelo, justifica plenamente que se insista na necessidade de perspectivar de modo diferente o seu ensino.

Ninguém poderá ser acusado de paixão se disser que um conhecimento básico do Latim é fundamental e indispensável para um estudo profundo e sério da língua portuguesa. Isto é evidente e irrefutável. Sem dúvida que não constituirá, só por si, remédio único e definitivo para todos os males do mau uso do Português. Mas é indiscutível que dará um contributo decisivo para evitar que a evolução, determinada pelo uso, se encaminhe num sentido que o empobrece e desfigura.

Na minha opinião, a razão mais válida (porventura mesmo a única, tenhamos coragem de o dizer) para se justificar o Latim no ensino secundário é precisamente esta.

Assim sendo, penso que o ensino do Latim deve *renovar--se* no apelo constante às relações com o Português (e eventualmente com outras línguas românicas).

A maior parte das vezes, a aula de Latim resvala para uma monotonia quase irritante que passa pela tradicional leitura de um texto seguida de exaustivas análises morfológica e sintáctica, da respectiva tradução e de exercícios de retroversão e de transposição que se multiplicam indefinidamente, até porque as regras de gramática são muitas, e o seu domínio relativo é indispensável para entender os textos exigidos pelos programas.

Os temas de cultura, geralmente de interesse geral, permitem variar um pouco, mas não há estratégias nem material didáctico nem

métodos que resistam à necessidade premente de ensinar tanta gramática em tão pouco tempo.

Assim, o ensino do Latim deverá tornar-se mais pragmático e, portanto, mais interessante por si mesmo e não só pela cultura imorredoura de que é veículo, na exploração das relações com o Português.

É esta a perspectiva que possibilitará uma renovação constante.

Normalmente, faz-se apenas uma aproximação ao nível lexical e quase sempre só de pendor etimológico e semântico. Esquece-se ou não se valoriza suficientemente a morfológica, a sintáctica e a pragmática. Efectivamente, os morfemas de *singular* e *plural*, *masculino* e *feminino*, *pessoa*, *modo* e *grau* são todos latinos.

Além disso, há também na nossa língua vestígios de todos os casos latinos, não só na flexão pronominal, mas também na classe dos nomes próprios e comuns. E a metafonía, tão importante na língua portuguesa, sob o ponto de vista morfológico, torna-se incompreensível e incongruente, se não for explicada a partir do jogo de timbres vocálicos verificados na evolução a partir do Latim. A propósito de códigos melódicos, a grande fidelidade do Português às origens latinas explica as leis da prosódia da nossa língua que não é Grega, nem Germânica.

Dá a acentuação de palavras como *policromo*, *oximoro*, *pudico*, *Heraclito*, *Andronico*, etc.

Neste contexto deve inserir-se a explicação do predomínio das paroxítonas e das oxítonas (que geralmente o são em virtude de uma apócope), e do carácter excepcional das proparoxítonas.

E, no que respeita ao léxico, deveria desenvolver-se muito mais o estudo das relações Português-Latim, através da organização de campos semânticos, campos lexicais e de famílias de palavras, surgindo, devidamente integrado, o problema das divergências e convergências vocabulares.

Da mesma maneira, deveria aprofundar-se o conhecimento dos morfemas derivacionais que são quase todos latinos ou gregos recebidos através do Latim.

Também é possível aprofundar muito mais a exploração dos valores semânticos radiculares, sem ser necessário exagerar o trabalho de dissecação atomizante das palavras, na tentativa de descobrir sempre os radicais, os sufixos e as desinências que muitas vezes se fundem em amálgama.

A sintaxe latina, que é flexiva, difere muito da portuguesa, que é prepositiva e valoriza semanticamente os sintagmas. Mesmo assim não deixa de ser útil a aproximação entre ambas tornando possível o confronto entre uma língua tendencialmente analítica (a portuguesa) e uma outra que se lhe opõe, neste aspecto (a língua latina), e facilitando o aprofundamento da análise dos sintagmas.

São estes, em traços largos, alguns dos pontos que podem ser explorados e cujo desenvolvimento e aprofundamento contribuirão por certo para renovar as aulas de Latim, conferindo-lhes um carácter prático e de grande interesse.

Objectar-se-á, no entanto, que o programa exige, no fim do décimo segundo ano, conhecimentos suficientes para ler, no original, textos de Fedro, Eutrópio, Júlio César, Plauto, Tito Lívio, Cícero, Virgílio (épico), Horácio e Santo Agostinho, e está longe de incluir as propostas que acabam de ser referidas.

Mantêm-se, de facto, objectivos herdados de uma longa tradição, mas que me parecem hoje desajustados, até porque, ao iniciarem o estudo do Latim, no décimo ano, os alunos não se apresentam, de uma maneira geral, apetrechados dos automatismos de análise morfológica e sintáctica indispensáveis. Durante vários séculos, o ensino do Português recebeu do ensino do Latim a fundamentação pedagógica, os métodos e as técnicas. Entretanto, a linguística moderna, especialmente a que considera o texto como unidade fundamental, levou a uma transformação profunda em todo o processo do ensino-aprendizagem

das línguas vivas, que, valorizando sobretudo a análise sintagmática global, remete para segundo plano os modelos tradicionais baseados no estudo da frase considerada como entidade abstracta e desligada do acto de comunicação.

Uma tal perspectiva não está isenta de perigos, como se demonstra facilmente, quer sob um ponto de vista teórico, quer na prática do dia a dia que mostra as línguas a evoluírem de uma forma descontrolada e redutora. É por isso que urge promover ajustamentos programáticos e metodológicos de maneira a colocar o estudo do Latim ao serviço do Português, dando-lhe uma finalidade prática e sempre actual.

Assim, seria da máxima conveniência, sob o ponto de vista metodológico, partir sempre do presente para o passado, no que diz respeito aos temas de língua e também aos temas de cultura, e não, seguindo o caminho contrário, como geralmente se faz, e como os programas supõem. Isso levar-nos-ia a pôr em causa não só a proposta de textos latinos apresentada pelos programas oficiais mas até a própria pronúncia restaurada. Deveriam seleccionar-se textos mais próximos de nós, deixando autores como Virgílio, Horácio e Cícero para a universidade e para os cursos de especialização. Seríamos assim mais realistas, não alimentando a ilusão de que os alunos, no fim do ensino secundário, já conseguem ler a Eneida, As Catilinárias, e as Odes horacianas, no original (o que, em boa verdade, não acontece sempre, mesmo depois de concluída a licenciatura).

Voltemos, portanto, à antiga questão do Latim para que sejamos capazes de entender todos os exageros cometidos de ambos os lados, e, sobretudo, para que seja ainda possível salvar o essencial e evitar que muitos professores de Português do futuro não tenham um conhecimento mínimo da língua latina.

(Página deixada propositadamente em branco)

Reflexão para a Autonomia: uma metodologia na formação do aluno/futuro professor de Línguas Clássicas

JOSÉ ADELMO GOUVEIA BORDALO JUNQUEIRO*

1-Introdução

Ao receber o convite do Prof. João Torrrão para participar neste Colóquio sobre Investigação e Ensino, promovido pelo Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras de Coimbra, com uma comunicação no domínio da Didáctica, consolidei a ideia de que esta área do saber está a despertar um interesse crescente espelhado não só na forma organizada e sistemática que começa a caracterizar estes Encontros como também na tradição cultural e prestígio científico das instituições que os realizam, como é o caso vertente.

A temática escolhida para a comunicação concerne, pela sua inelutável actualidade, à reflexão sobre um conjunto de relações que é possível estabelecer entre a actividade desenvolvida nos estágios, a realidade da prática pedagógica, com as múltiplas variáveis que caracterizam o processo e o ensino-aprendizagem na disciplina de Didáctica das Línguas Clássicas (D.L.C) na Universidade de Aveiro

A orientação realizada em várias escolas ao longo dos anos tem proporcionado o acompanhamento do trabalho de diferentes estagiários,

* Universidade de Aveiro.

muitos dos quais foram meus alunos de D.L.C.¹, facto que só por si permite um diálogo aberto sobre os problemas que lhes vão surgindo nesta primeira experiência docente e da sua relação com o ensino-aprendizagem na didáctica específica. Do mesmo modo, o diálogo desenvolvido com os orientadores das escolas tem permitido dilucidar alguns problemas *estagiário/actividade docente* no que respeita à *preparação* e à *acção* na sala de aula com vista à *resolução de problemas*.

É, pois, o resultado desta experiência e destes diálogos que se apresenta como contributo para uma reflexão e investigação nesta área do saber.

2- Estágio: a primeira experiência profissional

Este ponto visa, por um lado, sublinhar a atitude que com maior frequência o estagiário assume relativamente a si próprio, ao orientador e à actividade profissional e, por outro, referir algumas situações típicas de inadequada actuação pedagógica e incorrecção científica.

Tenho observado nas escolas um número considerável de estagiários que procura organizar a sua actividade de acordo com modelos que espera ver apresentados ou definidos pelos seus orientadores, quer os da instituição onde se encontram, quer os da Universidade, reduzindo-se por isso, sem se aperceberem, a um estatuto de passivos transmissores de uma determinada concepção ou perspectiva educacional, não tomando consciência do papel activo e fundamental que lhes cabe nesse processo. As perguntas dirigidas aos orientadores sobre o modelo de plano de aula que devem escolher, tipo de planificação que devem fazer ou metodologias que devem adoptar,

¹A Didáctica das Línguas Clássicas insere-se no Curso de Português, Latim e Grego, no ano que precede o estágio, 4º ano, no 2º semestre, tem duas horas teóricas e quatro práticas.

isto a título de exemplo, funcionam como sintomatologia de *insegurança*, de *incapacidade para tomar decisões*, *receio de errar*, *medo para arriscar* ou *desejo de agradar*. De facto é ao orientador que compete avaliar a aptidão pedagógica e capacidade científica do estagiário e, para este, o caminho mais fácil para o êxito—a aprovação no estágio—será o de realizar um modelo que seja uma réplica par do que lhe foi definido ou pretende que lhe definam. Neste caso o êxito não será profissional, mas apenas institucional, porque nestas circunstâncias dificilmente se formará um professor autónomo, criativo e inovador.

Felizmente nem todos os estagiários e nem todos os orientadores são, respectivamente, adeptos e coniventes com esta situação. Relativamente aos primeiros porque acreditam nas suas capacidades e porque os segundos têm uma dimensão profissional e uma perspectiva educacional mais consentâneas com as novas realidades que se colocam na "*relação aluno-conhecimento... papel do professor nessa relação*"² com vista à preparação do futuro professor.

Ao desejo de seguir modelos existentes, prontos a consumir, sucede a impossibilidade de encontrar aulas já estruturadas na medida em que estas se constituem, como se sabe, em realidades singulares que pressupõem metodologias próprias, definidas em função de variáveis consubstanciadas nas diferentes realidades que variam de espaço para espaço e que são, entre outras, a escola, o meio, o aluno, a família...o professor e a sua vivência. Por isso, o que se passa na sala de aula impõe ao professor o desenvolvimento de capacidades que em situações singulares lhe permitam tomar decisões e agir de acordo com as necessidades emergentes do processo de ensino-aprendizagem. Por estes motivos o fundamental é que o *aluno/futuro professor* se habitue a desenvolver a sua *competência reflexiva*, sabendo aprender e autonomizando-se.

²Alarcão, I.(1991) a) p.300

Vejamos então algumas—necessariamente poucas nesta oportunidade— situações de erro nas aulas que observámos:

—Plano de aula: inclusão de um elevado número de conteúdos e objectivos.

Como resultado temos, normalmente, uma aula inacabada ou concretizada apressadamente, sem a preocupação de avaliar o grau de apreensão e compreensão da matéria. Esta situação decorre da dificuldade em fazer a gestão do tempo disponível, de prever as exigências dos conteúdos e da necessidade de solução dos diversos problemas que o aluno pode suscitar. Sob o ponto de vista dos conceitos didácticos o docente pode ter compreendido, erradamente, que uma aula bem sucedida é aquela que encerra um elevado número de conteúdos.

—Dinamização da aula centrada no docente:

Faz-se com recurso ao ritmo do professor que sobre os conteúdos formula perguntas e dá as respostas, substituindo-se aos alunos por temer a existência de *tempos mortos*. tão incharacterísticos num ensino vivo e dinâmico. O desenvolvimento psicológico do professor é diferente do que regista o aluno pelo que a avaliação das dificuldades apenas no plano do professor não permite detectar as dificuldades no plano do aluno. Assim, desconhecendo ou esquecendo esta circunstância, é possível ao estagiário estranhar que o formando demore algum tempo a pensar na questão que lhe foi formulada e na resposta que pensa adequada, tomando como *tempo morto* este momento em que, afinal, tanto o aluno em causa, como os colegas, estão cerebralmente activos.

—Terminologia inadequada e insegurança científica

A abordagem dos conteúdos, sobretudo os de domínio gramatical, constitui fonte inesgotável de imprecisões científicas cuja raiz, em muitos casos, está na deficiente preparação em Língua

Portuguesa.³.. O estagiário utiliza uma terminologia inexacta e os erros que comete têm muito a ver com a metodologia que adoptou, enquanto aluno, para estudar o Latim ou o Grego, isto é, a sua aprendizagem foi apoiada em grande parte na memória e em organizações estruturais que lhe permitiram a solução de problemas, mas não garantiram a sua compreensão. E a diferença entre *resolver* e *compreender* emerge quando assume o papel de professor e tem necessidade de explicar a matéria. São eles próprios que me descrevem esta experiência pessoal e sentem que só uma abordagem *reflexiva* sobre os diversos conteúdos permitirá compreendê-los, eliminar as suas próprias dúvidas e facilitar a organização do ensino-aprendizagem.

Poderia, certamente, enunciar um outro conjunto de situações análogas, mas este quadro é suficiente para se poder pensar, com legitimidade científica, que a falta de contacto com a *realidade pedagógica*, associada a uma interpretação deficiente de *conceitos didácticos* e a uma *aprendizagem transmissiva do saber* são elementos perturbadores do sucesso que se pretende para o ensino-aprendizagem em geral e para o das Línguas Clássicas em particular, porque a inovação só acontece com a inovação e renovação na formação dos próprios formadores.

3- O que pode ser feito na formação em Didáctica das Línguas Clássicas

Este ponto tem como objectivo enquadrar as dificuldades acabadas de enunciar nas metodologias que o ensino em Didáctica Específica das Línguas Clássicas pode desenvolver como contributo para a sua superação.

As expectativas dos alunos ao iniciarem o estudo da disciplina são dirigidas para a aquisição de soluções concretas para situações concretas numa perspectiva simultaneamente *normativa e prescritiva*.

³Junqueiro, J (1991) pp.30/1

Esta afirmação decorre das conclusões de um estudo feito por vários colegas da Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa, no ano lectivo 1991/92, na Universidade de Aveiro, no âmbito do projecto Eureka/DL (Ensino Universitário Reflexivo Chave para a Autonomia/Didáctica das Línguas), orientado pela Prof. Isabel Alarcão. Os cursos sobre os quais incidiu foram os de Português, Latim e Grego, Português-Francês, Português-Francês, Português-Inglês e Português-Alemão⁴. Ao iniciar as didácticas específicas dos respectivos cursos os alunos elaboraram um texto onde enunciavam um conjunto de objectivos e de estratégias que gostariam de ver concretizados. Da análise conjunta que foi realizada concluiu-se que a formação esperada era, no domínio dos objectivos, dirigida ao *saber-fazer* e marcadamente *transmissiva*. no que diz respeito às estratégias

Se, eventualmente, os programas de formação fossem orientados segundo tal expectativa pouco mais restaria ao docente do que procurar modelos ideais para resolver todas as situações próprias do ensino-aprendizagem. Neste contexto, ignorar-se-ia a realidade de cada escola, a individualidade do professor, a individualidade do aluno ou, entre outros aspectos, as diferenças culturais e problemas sociais que determinam o comportamento global de cada turma. Tratar-se-ia, com efeito, de um ensino-aprendizagem dirigido a uma escola homogénea e única. Seria, ainda na perspectiva de alguns, uma formação mais prática e realista para uma realidade e um ensino-aprendizagem de sucesso.

Foi assim que, partindo do pressuposto de que "*O aluno só se autonomiza se for capaz de pensar por si próprio, de procurar por si próprio, de organizar e decidir*"⁵, se introduziram alterações no

⁴A fundamentação desta investigação e os resultados constam da comunicação apresentada pela Prof. Isabel Alarcão no Congresso Internacional sobre Las Didácticas Específicas na Formação do Profesorado em Julho de 1992, na Universidade de Santiago de Compostela. Será publicada brevemente nas respectivas Actas sob o título "A preparação dos professores para a autonomia na aprendizagem".

⁵Alarcão, I.(1992) b) p.4

programa de Didáctica da Línguas Clássicas da Universidade de Aveiro, procurando uma componente predominantemente *reflexiva*, potencializadora do *saber-aprender*, da *autonomia*, de modo a que o aluno procure, por si próprio, analisar, interpretar e compreender os problemas para poder *decidir e actuar* correctamente no entendimento de que *"não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento...Esta verdade é tanto mais válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem"*⁶.

Uma actividade concreta

No programa da disciplina, na sua vertente prática, introduziu-se o visionamento de uma aula para ser, e foi, analisada pelos diversos grupos de trabalho em que a turma de constituiu. A primeira dificuldade surgiu com **"o que"** e **"como analisar"**, mas a sua resolução competiu ao grupo e não ao docente. Deste modo, seguiram parâmetros de análise próprios, por eles intuitivamente delineados, registando aquilo que mais os sensibilizou, positiva ou negativamente. No final, o relator de cada grupo expôs, aos colegas e ao professor, as respectivas conclusões, que questionaram e problematizaram sistematicamente, facto que revelou a heterogeneidade de análise e de perspectivas, bem como a respectiva fundamentação. Foi um momento de diálogo, de permuta de opiniões e de constatação de dificuldades para justificar cientificamente o **"por quê"** de algumas críticas, nomeadamente no atinente ao enquadramento psico-pedagógico das metodologias⁷: Foi

⁶Alarcão, I.(1991) b), p.10.

⁷ Os alunos tiveram uma preparação em Psicologia do Desenvolvimento, mas, como afirma Andrade et Araújo e Sá (1991)a9 p.46, "...les disciplines en sciences de l'éducation se réfèrent à des réalités que

uma segunda dificuldade que conheceram e que os remeteu para a necessidade de aprofundarem os seus saberes neste domínio.

O que disseram os alunos/futuros professores

No final desta unidade cada um dos grupos se pronunciou, por escrito e anonimamente, sobre o modo como decorreu o trabalho e o seu valor formativo. As observações dominantes apontam para a consciencialização e complexidade dos múltiplos parâmetros que enformam o acto de ensino-aprendizagem como se depreende pela observação crítica de questões fundamentais como a motivação, o encadeamento lógico dos assuntos, a importância dos códigos na comunicação, o rigor da terminologia, a exactidão científica, a participação dos alunos, a clareza dos conceitos, a definição dos objectivos, a adequação das estratégias, as metodologias de aprendizagem, a interdisciplinaridade, a avaliação permanente dos alunos, a auto-regulação do docente, os tempos de resposta, os tempos mortos, a formulação das questões, bem como um outro conjunto de variáveis que não é oportuno enumerar.

O papel do formador

Ao docente coube a problematização de algumas conclusões dos relatores, em interacção com os restantes alunos, e o exercício de uma função mobilizadora⁸ dos saberes, mas sem interferir nas orientações dos diferentes grupos, um pouco dentro do espírito com que se podem interpretar as palavras de Nérici "*O professor, de modo geral, à medida que os educandos vão aprendendo a 'andar com as suas próprias pernas e a pensar com as suas próprias cabeças' deve ir tornando-se cada vez*

les les étudiants ne connaissent pas, à des problèmes qu'ils n'ont pas eu à analyser ou à résoudre; elles proposent des analyses et des discussions qui n'ont aucun référent pour le professeur en formation, sauf un référent stéréotypé venant de leurs expériences comme élèves de langues"

⁸ Para uma melhor clarificação do sentido desta função ver Andrade et Araújo e Sá (1992), pp. 21/24

mais ausente...até tornar-se prescindível"⁹ Foi, aliás, dentro dessa postura problematizadora que se constituiu a oportunidade para clarificação de conceitos didáticos importantes. Descreverei, a título de exemplo, um deles: o momento em que os alunos—na aula visionada—realizavam, individualmente, a modificação de uma frase do texto. Como durante essa tarefa ficaram em silêncio este momento foi considerado por alguns formandos como um *tempo morto*, o que não é verdade, porque os alunos estavam em actividade intelectual como, depois de reflectirem sobre a acção¹⁰, de análise aula neste ponto concreto, admitiram e reconheceram modificando, portanto, o seu conceito de *tempo morto* e enriquecendo a sua noção de *participação*.

A mesma experiência com outra metodologia

Imaginemos agora que o formador pretende transmitir aos alunos o conjunto de parâmetros que determinam a complexidade do processo de ensino- -aprendizagem. Escolhe para o efeito uma metodologia expositiva e não recorre ao visionamento. Transmitiria, certamente através de exemplos, o fruto da sua longa experiência como professor—o que constituiria, eventualmente, um património pedagógico e científico importante—e consideraria o que na sua óptica estaria correcto ou não na aula. As observações e considerações assim feitas assumiriam uma natureza *normativa-prescritiva*, talvez em conformidade com a já referida¹¹, expectativa inicial dos alunos, mas

⁹Nérici (1983 ⁹) p.52

¹⁰ Sá-Chaves I.(1991) p. 27. As vantagens da atitude reflexiva na Didáctica Específica das Línguas Clássicas é também defendida para a prática pedagógica em geral: "Os alunos de prática pedagógica acederão a um tipo de conhecimento mais profundo, complexo e flexível que lhes permitirá melhorar as estratégias de resolução de problemas, se forem sujeitos a uma prática sistemática e organizada de reflexão **na e sobre** a acção."

¹¹Cf. ponto 3, 2º parágrafo

sem o carácter *formativo-investigativo*¹² que a Didáctica pode e deve assumir. Não se promoveria certamente o espírito crítico da turma, nem a competência reflexiva.¹³

4- Conclusão

O levantamento de problemas que se registam com alguns formandos que em estágio realizam a sua primeira experiência docente permite constatar que há sintomas de insegurança de natureza pedagógico-científica que tendem a transformá-lo num profissional dependente das ideias alheias, da confiança prévia dos outros e não da sua, bem como de modelos estereotipados de ensino-aprendizagem. O seu "ser" poder-se-á caracterizar por uma *incapacidade para tomar decisões, receio de errar e medo de arriscar* como atrás ficou dito.¹⁴ A este contexto fica ligada a natureza dos seus erros, alguns dos quais exemplificámos, e tem na sua origem uma formação predominantemente transmissiva em consonância, como se verificou, com a expectativa inicial, mas desenquadrada de uma perspectiva mais inovadora e criativa de ensino-aprendizagem cujo fulcro é o aluno¹⁵ na sua diversidade e não o conteúdo na sua unidade.

O que a Didática das Línguas Clássicas se propõe promover, pelo exemplo que vimos, é uma formação em que o *saber-fazer* se

¹²Alarcão, I.(1991) a) p.306/7. Nestas páginas são referidas as várias faces e dimensões da Didáctica curricular e de um modo sintético estes conceitos.são definidos.

¹³Convém notar que o facto de ter referido como inadequada, neste caso concreto, uma metodologia expositiva não significa que a sua adopção em determinadas situações não possa ser correcta.

¹⁴Cf. ponto 2, 2º parágrafo.

¹⁵Aconselha-se a leitura da tese de mestrado de Diaz (1989) onde a autora sublinha o aluno na sua diversidade, procurando enquadrá-lo em quatro tipos principais que representam quatro personalidades diferentes, com outros tantos posicionamentos relativos ao ensino-aprendizagem e que, por isso, suscitando metodologias diferenciadas.

Reflexão para a Autonomia: uma metodologia da formação

construa com base no *ser*, no *saber* e no *saber-aprender*¹⁶. Para essa finalidade o seu programa desenvolve uma estratégia *reflexiva* que procura proporcionar ao formando a capacidade de problematizar, investigar e construir em *autonomia* a sua própria metodologia. Acredita-se na validade desta proposta através da recepção positiva declarada pelos formandos e pelas modificações progressivas, embora lentas, que a realidade dos estágios começa a transmitir e acredita-se igualmente que a renovação do ensino das Línguas Clássicas começa na renovação permanente dos processos de formação de professores para os quais a Universidade deve constituir apenas um ponto de partida.

Referências

Alarcão, I.(1991) a) "A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades., in Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro, SADTE, pp.299/310

_____ (1991) b) "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shoen e os programas de formação de professores", in Cidine, pp.5/21.

_____ (1992) a) "A preparação dos professores para a autonomia na aprendizagem", in Actas do Congresso Internacional sobre Las Didácticas Específicas na Formação do Profesorado. (in press)

_____ (1992) b) "A preparação dos professores para a autonomia na aprendizagem". Comunicação apresentada no 2º Encontro da SPCE em Nov/Dezembro.

Andrade A.I.et H. Araújo e Sá (1990) "Le discours de formation et le discours de recherche en didactique: voies pour une intégration", in Actes-Recherches, terrain et demande social, 2ème Colloque Internationale ACEDLE, Strasbourg, pp. 187/202

¹⁶Alarcão, I.(1992) a)p.4

_____ (1991) a) "Quand (se) former c'est s'engager", in Les Langues Modernes—n° spécial sur Formation des Professeurs de Langues en Europe—4, pp. 35/49

_____ (1992), Didáctica da língua estrangeira. Rio Tinto: ASA.

Diaz, M. J. M. (1989) Students' Motivational patterns and preferences for different instructional modes in science education (A thesis submitted for degree of Master of Arts of the University of Keele)

Nérici, Imídeo (1983⁹) Didáctica Geral Dinâmica. S. Paulo: Atlas

Junqueiro, J (1991) Contributos metodológicos para o ensino aprendizagem do Latim na fase de Iniciação. Universidade de Aveiro-SADTE (in press).

Sá-Chaves, I. (1991) "A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis", in Cidine, pp.23/29.

MANUAIS ESCOLARES
(MESA REDONDA)

(Página deixada propositadamente em branco)

Apresentação

CARLOS ASCENSO ANDRÉ*

A cadência dos ciclos — há quem diga que a ela obedece a marcha inexorável da história. Como os compassos da música, onde a um tempo fraco sucede inevitavelmente um tempo forte.

Herdeiros do pensar maniqueísta, um dos pilares, queiramos ou não, da nossa mentalidade de ocidentais, parecemos firmar-nos nessa tese do devir cíclico, como se na sua substância encontrássemos um paliativo para as nossas próprias angústias e frustrações. A vida e a morte, o bem e o mal, o dia e a noite, o crime e o castigo, a luz e a treva, eis algumas das antinomias que se nos confundem no olhar com o fluxo histórico e nos impõem a certeza da sua própria e mútua sucessão. Predestinada, parece.

Aí se funda, é certo, o receio do futuro nos momentos de euforia, mas também aí radicam as sementes da esperança nos instantes de colapso, quando os valores submergem em letargia. Em tais momentos, deixamos, não raro, cair os braços, convictos de que a mais não assistimos que a um tempo de hibernação.

É essa a ilusão que nos justifica, tantas vezes, a tranquilidade de consciência perante o momento actual. Deixar pender os braços, eis o que parece recomendar a história, que "atrás dos tempos vêm tempos e outros tempos hão-de vir".

Virão?

* Universidade de Coimbra.

Porque, a ser fundada e verdadeira a teoria, este é o ciclo do colapso. Da hibernação.

É inegável que as décadas mais recentes têm sido testemunhas de um crescente menosprezo pelas línguas clássicas; o prestígio de outrora está em decadência; lenta e paulatinamente, instala-se a tendência para as considerar um luxo — inútil.

E nem mesmo os responsáveis pela política educativa, aqueles a quem cabe definir os contornos legais da formação humana do cidadão, nem mesmo esses procuram disfarçar tais sentimentos. A consequência exhibe-se, sem ambiguidades: uma aversão manifesta, por parte das novas gerações, ao Latim e ao Grego.

Aqui e ali, surge, é certo, sinais de ligeira inversão desta tendência: de vez em quando, parece renovar-se o gosto pela cultura antiga e pelas línguas em que se consubstanciou e que lhe serviram, tanto de suporte, como de instrumento de transmissão. Nada garante, porém, que não passem de sintomas avulsos, sem consistência, que tanto podem progredir como retroceder. Sabemos quão perigoso é no deserto o deslumbramento da miragem. Convém desconfiar. Ou, no mínimo, escolher a via da prudência.

Experimentemos suster o passo para reflectir.

Vivemos em século de submissão quase absoluta ao império da tecnologia; na busca de uma felicidade diferente, firmada nas regras do conforto, do domínio total sobre o mundo, a natureza, a máquina, o ser humano esqueceu-se de si mesmo, isto é, do alvo último da felicidade que pretende atingir. Por outras palavras: ao tentar apossar-se dos inacessíveis mistérios do futuro, controlá-los, o homem obliterou a semente fecunda do passado.

As solicitações acumulam-se, avassaladoras. E as limitações temporais são um espartilho que os progressos da tecnologia não lograram ainda levar de vencida. Afirmá-lo, *hic et nunc*, poderá ter o

sabor da demagogia, com laivos de vã retórica; mas vale a pena lembrar o que tantos têm dito: submetidos às mesmas unidades de tempo dos que antes de nós trilharam a história e a volveram em cultura, somos hoje desafiados para a tarefa impossível de as repartir por actividades e ocupações sem conta, quase sempre de intenso fascínio e inusitada sedução.

Na aprendizagem das línguas, o resultado é evidente: o espaço disponível do intelecto, já de si limitado, e o tempo livre para o preencher, ditam leis irrevogáveis: as línguas da economia, da política, do direito, da técnica, do relacionamento internacional, ocupam o primeiro lugar; o inglês, antes de mais; e o Latim vê-se sujeito à contingência de acessório dispensável, qual pedinte a mendigar a esmola de um ressequido naco de tempo à mesa farta dos esbanjadores de ciência. Quase ninguém dá pelos seus farrapos andrajosos, corroídos de séculos.

Prisioneiro das malhas de uma rede que ele próprio teceu, o homem moderno acaba por votar ao esquecimento a parte mais importante de si mesmo — o seu lado humano.

A tecnologia, de braço dado com os critérios economicistas que regem a sociedade dos nossos dias, remete para um lugar adjectivo e cada vez mais secundário tudo quanto não obedece ao duplo senhorio, implacável, da técnica e dos cifrões. Defeito da cultura clássica, que, salvo na Grécia e na Roma modernas, não contribui para o aumento do Produto Interno Bruto.

Afirmou-o eloquentemente, nesta nossa Universidade, um dos mestres dos modernos estudos clássicos: a física nuclear, a electrónica, a microbiologia, a informática, a televisão são fenómenos de imenso fascínio (acrescente-se a astronáutica, a cibernética, o audiovisual em sentido lato, e o panorama alarga-se ainda mais). O aprendizado das línguas, outrora centro nevrálgico do processo educativo, vê-se relegado

para um plano secundário; a atracção de uma carreira científica obriga a Educação a pôr a tónica nas ciências, em desprimor das letras.¹

A cultura é, também ela, uma vítima: o belo passou a constituir finalidade apenas para alguns eleitos, vulgarmente apelidados de "exóticos". E se outras vertentes da dimensão humana de cada um de nós logram ainda obter alguma atenção, fruto da porfia, vitalidade e acção directa dos seus agentes, os que pertencem ao passado enfrentam bem maiores dificuldades em manter viva uma presença actuante.

É o caso do Latim e do Grego. Pretender ensiná-lo sem a consciência clara desta situação corre o risco de assumir os contornos de uma utopia.

São motivos fulcrais, a somar a tantos outros que têm servido de explicação ao diálogo de surdos (de adversários) entre os estudantes e as Línguas Clássicas: a complexidade, dizem, das suas estruturas morfo-sintácticas, a dificuldade dos seus paradigmas, o tecido precioso dos seus textos, e também o preconceito latente que leva a considerá-las "natureza morta" de escassa utilidade prática no quotidiano.

Os argumentos em contrário, não nos cansamos de apregoá-los:

—O conhecimento mais aprofundado da cultura de que somos herdeiros, contributo decisivo para a formação do nosso mundo ocidental e da sua mentalidade e instituições. A História e disciplinas afins, todos o sabemos, desempenham papel de relevo nesse processo; mas não são bastantes para a sua cabal compreensão, pois não logram aceder às fontes últimas do pensamento antigo, se não dispuserem do domínio correcto das línguas em que se exprimiu e consubstanciou.

E a quem pretender reservar esta função a alguns eleitos, especialmente vocacionados para colocar o seu saber e os resultados da

¹ V. PÖSCHL, "Les causes de la décadence des langues anciennes": *Congresso Internacional «As humanidades greco-latinas e a civilização do universal» — Actas.* Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras de Coimbra, 1988, p. 324.

sua prática ao serviço dos restantes, outros motivos podem contrapor-se:

—O conhecimento profundo da nossa língua e de parte importante de quantas se falam no mundo ocidental dificilmente se torna viável sem o daquelas que lhes deram origem.

Pense-se, por exemplo, no processo de renovação das línguas modernas, a que quotidianamente assistimos, por força do alargamento das fronteiras do real, referente constante da linguagem humana. Este é um juízo que assume particular validade no que respeita à língua grega, credora principal de quantos constroem a terminologia exigida pelos novos progressos da técnica; mas o latim ocupa também, nesta matéria, lugar não despiciendo.

E sabe-se quanto o conhecimento do latim facilita tantas vezes a aprendizagem da língua-mãe e de línguas estrangeiras — muitas das quais lhe são devedoras ou tributárias — através do método comparativo (com implicações etimológicas, semânticas, ortográficas e, até, sintácticas), um método cujas virtualidades em linguística ainda não foram infirmadas.

— A experiência, além disso, tem vindo a conferir crescente validade a outro tipo de argumentos: o carácter sintético do Latim, a lógica que preside à sua estrutura, a imensa riqueza expressiva que o caracteriza deixaram já sobejamente demonstrada a sua enorme utilidade na construção de um espírito lúcido e arguto, um papel em nada inferior ao da Lógica ou da Matemática.

O lugar de relevo que algumas escolas europeias e norte-americanas de prestígio conferem às línguas clássicas, em particular o latim, a ponto de o incluírem em *curricula* mais voltados para a tecnologia e as ciências exactas, terá aqui a sua explicação: a sua utilidade para o desenvolvimento das faculdades intelectuais. O que significa que aqueles que se limitam a guiar-se por critérios economicistas talvez sejam forçados a reconhecer a fragilidade de uma postura tão hostil às línguas que injustamente chamam “mortas”.

É uma luta que se encontra bem longe do seu termo. E na qual, entre sucessos e reveses, competirá sempre ao professor de latim um papel de primordial importância: valorizar o passado de que é herdeiro, sem deixar de compreender o presente, para estabelecer bases sólidas que permitam enfrentar os desafios do futuro. E, porque são estes que lhe dão sentido à existência, essa é a sua missão. E talvez seja também a verdadeira síntese da máxima terenciana.

Perante um tal panorama, pouco animador, convenhamos, a posição do professor de línguas clássicas não é fácil; e encostar a cara ao muro das lamentações ou deixar cair os braços à espera de que o ciclo de sombras finde talvez seja a posição mais cómoda, mas não seguramente a mais fecunda.

Por penoso que se afigure, o professor tem de partir da situação real — a nula predisposição dos alunos — e agir em conformidade; o ensino, sem postergar os aspectos científicos, tem de obedecer às leis do fascínio e da sedução, na mais genuína acepção da palavra.

Urge, pois, repensar o diálogo entre a língua e a cultura, entre o texto e a gramática, entre o rigor e a estética, entre o programa e as metodologias. A Antiguidade apregoava o belo e o bom como princípios modelares da existência; da busca de uma conjugação perfeita desse binómio fazia o objectivo último de uma vida digna. Adapte-se o velho princípio ao ensino das Línguas Clássicas e talvez se obtenha um razoável ponto de partida para o exercício dos mecanismos de sedução que lhe são indispensáveis.

Longo, porém, vai este discurso, onde a especulação é sobeja, a retirar-lhe a consistência que só o exercício de uma prática quotidiana poderia dar-lhe. Palavras, enfim. Reflexões, quando muito, que não têm qualquer sentido nem produzem fruto algum se não forem

complementadas por projectos de alcance prático, concebidos por quem ao assunto tenha dedicado uma boa parte do seu tempo.

Demos, pois, a voz ao pedagogo. Nem que seja para afirmar que tudo quanto acabo de dizer carece em absoluto de validade. Mesmo assim, só por ter sido dito e merecer contestação, valeu a pena.

Perdoar-me-ão se tem sombras em demasia o quadro que tracei. Julguei ser essa a melhor forma de introduzir este debate — a provocação. O mesmo espírito que anima os nossos alunos contra as matérias que ensinamos.

Longe vai o tempo em que os professores de Latim e de Grego obedeciam ao retrato-modelo: fato justo e encolhido, voz apagada e monocórdica, óculos arredondados e frios descidos sobre a ponta do nariz, enfim, a imagem saída de álbum de família, foto de gerações que se não chegou a conhecer e que adornam a parede mais vetusta da sala de visitas. O mestre do “plus vieil tango du monde”, como cantava Jacques Brel.

O novo professor de Línguas Clássicas assenta os pés no chão que pisa, olha em volta, conhece o mundo que o envolve. Distingue-o a capacidade de questionar o passado para projectar o futuro.

Será assim?

Deixo aos pedagogos — aos entendidos — a resposta. Bem mais fecunda e eloquente, por certo, do que as angústias que, talvez em excesso, deixei perpassar.

(Página deixada propositadamente em branco)

O MANUAL DE LATIM: CAIXA DE PANDORA OU CORNUCÓPIA DA ABUNDÂNCIA?

Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel*

Num tempo em que tanto se fala de renovação e progresso, é chegado o momento de reunirmos esforços no sentido de que essa renovação e esse progresso cheguem também ao ensino das línguas clássicas. O que hoje aqui nos reúne é a aplicação de uma nova concepção de ensino do Latim e do Grego aos manuais. Devo dizer, todavia, que a minha experiência docente me tem levado a reflectir preferencialmente sobre o ensino do Latim e é, assim, do que penso dever ou poder ser um manual para que se ensine e aprenda Latim que venho falar-vos. Quero levantar desde já uma primeira questão: qual a relação entre esse manual e o programa em vigor? Deve a sua elaboração estar sujeita ao que o programa da disciplina propõe? Correndo o perigo de parecer refractária a pressupostos legais, devo dizer que me parece que, ao manual, deve presidir acima de tudo o bom-senso de quem sabe o que pode e interessa apresentar, muito mais que um alinhar — quantas vezes incorrecto, quantas vezes simples índice de gramática — de alíneas que dividem, quase sempre arbitrariamente, a totalidade do que entendeu chamar-se 'gramática da Língua Latina'.

Julgo que nenhum professor de Latim terá grandes dúvidas, após dois ou três anos de ensino, sobre quais são os aspectos imprescindíveis, os aconselháveis e os supérfluos do que tem a apresentar, bem como aqueles que interessam ou afastam os alunos. Parece-me, pois, de sugerir desde já que sejam outros os critérios subjacentes à feitura de

* Universidade de Lisboa.

um manual que não os que obrigam ao cumprimento de um programa com o qual muitas vezes estamos em completo desacordo.

Considero, assim, que deverá haver um manual para a iniciação do Latim, outro para cada um dos níveis subsequentes. Tal afirmação pode parecer uma banalidade mas não o é tanto se pensarmos que, em cada um desses manuais, poderemos ensaiar diferentes formas de contacto com o Latim, Língua, Cultura e Civilização. No que respeita ao Curso Complementar do Ensino Secundário, creio, por exemplo, que ao 10º ano se deverá reservar um manual de iniciação que abranja temas, textos e autores vários; no 11º ano, o manual organizar-se-á em função de temas, contemplando textos de autores que ilustrem assuntos tanto do interesse de jovens como adultos, como é o caso da **mulher, a família, a alimentação, o casamento, o nascimento e a morte, a religião, a moda e o vestuário, a cidade, a presença dos Romanos na Península...** No 12º ano, organizar-se-ia então o manual em função de alguns autores determinados, aqueles que se considerem mais pertinentes ou que cada professor possa escolher, de um leque relativamente amplo de autores, tendo em conta a orientação própria dos alunos e o curso a que se destinam.

Para cada ano deverá ainda elaborar-se, além do **manual**, para uso do aluno nas aulas e base de todo o seu estudo, outros livros de apoio: em primeiro lugar, um **caderno** ou **livro de exercícios e testes**, que acompanhe os diferentes pontos abordados e as diversas alíneas estudadas, quer gramaticais, quer culturais e literárias, e sirva ao aluno como meio de poder ele próprio controlar o seu domínio das matérias em estudo; a esse conjunto manual/livro de exercícios com as respectivas soluções, acrescentar-se-á um **livro do professor** que, por sua vez, acompanhe o docente na exploração do manual; eventualmente, poder-se-á ainda elaborar um pequeno **dicionário** que contenha todo o vocabulário encontrado ao longo do manual e do livro de exercícios, o que trará, se não outras, pelo menos a vantagem de tornar menos espinhosa a preparação de textos e trabalhos.

Assim sendo, debruçar-me-ei agora sobre o que entendo dever integrar o manual propriamente dito. Na iniciação, contemplar-se-á, numa parte introdutória, aquilo que poderei chamar a **etapa de sensibilização**. Nela se procurará cativar (no sentido do *petit prince* de Saint-Exupéry) o aluno **para e pelo** Latim, demonstrando-lhe que essa língua — que ele provavelmente julga por completo arredada do seu mundo — não só nele está ainda presente como lhe interessa funcionalmente para o estudo de outras matérias, para a compreensão de determinados conceitos, para o correcto uso e interpretação de certas abreviaturas ou expressões do mundo científico e tecnológico.

Essa primeira parte do manual deverá conter profusa documentação sobre firmas, marcas comerciais¹, remédios², divisas de clubes, associações, empresas³... que recorrem ao Latim para os seus nomes ou imagem de marca; abrangerá também expressões que continuamos a usar e a ouvir no dia-a-dia⁴ e que são Latim⁵, bem como a etimologia de alguns antropónimos⁶, topónimos e etnónimos⁷; apresentará um

¹ A *Securitas*, os fogões *Ignis*, as baterias *Fulmen*, os sabonetes *Lux*, o creme *Nivea*, os doces e sumos *Linea*, as Águas *Vitalis* e Vidago *Salus*, os chocolates *Regina* e os gelados *Magnum*, os drops e gomas *Dulciora*... para não referir os esquentadores Vulcano ou o verniz Cibele (*sic*) ...

² *Cordarone*, *Medipax*; o que é um *placebo*...

³ *E pluribus unum* (Benfica); *primus inter pares* (S.G.)...

⁴ *sine die*; *ad hoc*; *quorum*; *hic et nunc*; *curriculum vitae*; *honoris causa*; *ab ovo*; *ab initio*; *alibi*; *numerus clausus*; *ipsis verbis*; *per capita*; *ex aequo*; *avis rara*; *grosso modo*; *habeas corpus*; *a priori*; *fac simile*; *idem*; *sic*; *status quo*; *sui generis*; *urbi et orbi*; *vade retro*...

⁵ Consultem-se duas obras recentes: Cesare MARCHI, *Siamo tutti Latinisti*. Milano, Rizzoli, 1992; Gerhard FINK, *Schimpf und Schande* (tradução italiana: *Ditelo in Latino*. Milano, Longanesi, 1992).

⁶ Cláudia, Cecília, Paulo, Flávio, Cornélia, Clara, Letícia, Dulce, Vítor, Renata, Patrícia, Estela...

⁷ Os nomes latinos de Chaves, Santarém, Évora... explicam os Flavienses, os Escalabitanos, os Eborenses...

vasto rol de abreviaturas⁸ de que se fornecerá a chave e o significado; demonstrará a utilidade do Latim para compreender e fixar certas noções da ciência⁹, da geografia¹⁰, da filosofia¹¹, da antropologia¹², da história¹³, até da informática¹⁴, de que amiúde se fixa o significado de forma mecânica e não por recurso à etimologia. Não quer dizer que tal matéria se concentre apenas na 1ª fase do manual e, conseqüentemente, da aprendizagem. Ao longo do livro, sempre que oportuno, cada um desses tópicos deverá ser retomado e ampliado.

Em seguida, além dos textos (de que me ocuparei mais adiante em particular), um manual deverá integrar **pequenos quadros introdutórios para cada autor ou género de textos**: esses quadros contemplarão aspectos históricos, culturais e literários e facultarão ao aluno as indispensáveis coordenadas para que mais facilmente compreenda o que vai ler e estudar.

Igualmente em quadros que acompanharão os textos, dever se-á contemplar amplamente o que por convenção chamamos '**famílias de palavras**'. Que os alunos vejam suficientes exemplos de relação entre verbos, substantivos, adjectivos... para que mais facilmente adquiram vocabulário e também compreendam como, com poucos

⁸ *a.m./p.m.; A.D.; P.S.; s.t.t.l.; R.I.P.; q.e.d.; INRI; e.g.; u.g.; op.cit.; cf.; v.; i.e....*

⁹ O que é a circulação *venosa*? E um *habitat*? E uma *equação*?

¹⁰ O que é um meridiano? Um equinócio? Um solstício? Porquê oriente e ocidente?...

¹¹ O que é o niilismo? A Escolástica? As teorias freudianas do *id*, *ego* e *super ego*?

¹² O *homo erectus*, o *homo sapiens*...

¹³ O que era o *trivium* e o *quadrivium*? O que significam títulos como conde, duque, Dom, Dona? Porque se chamou Mussolini *il Duce*? O que foi o Índex? O que é uma *regra* monástica? ...

¹⁴ Porquê computador (e *ordinateur*, em francês)? O que é o programa *Nota Bene*? Para que serve o comando *delete*? E o que é o *cursor*?

‘ingredientes’, pode uma língua, neste caso o Latim, conseguir tantos e tão variados produtos. Esses quadros lexicais permitirão ainda o contacto com os **fenómenos fonéticos** básicos da língua latina, que sistematicamente se apresentarão em alínea autónoma.

Do mesmo modo pensamos indispensável que um manual constantemente apresente exemplos de **evolução fonética e semântica de vocábulos latinos até à nossa língua**. Essa relação latim > português necessariamente se ampliará com proveito a outras línguas, não só as que os alunos sabem também ‘filhas’ do Latim mas a outras que dele julgam drasticamente arredadas, como é o caso do Inglês. Sempre que possível, que essa relação entre todas as línguas vindas do Indo-Europeu seja vista precisamente sob a perspectiva desse tronco comum. Tudo isso se prevê seja feito em gráficos, esquemas, quadros, que acompanhem/ladeiem os textos em estudo.

De igual modo, um manual deverá incluir abundantes **apontamentos civilizacionais**, a propósito dos textos ou que, simplesmente, levem os alunos a interessarem-se mais e mais pelo que eram e faziam os Romanos. Os que não surgirem em função dos textos terão o cariz de ‘curiosidade’ — que pode não ser defeito mas virtude — e mostrarão, por exemplo, os aspectos mais peculiares em que nos afastámos dos Romanos (o calendário, os hábitos e gostos alimentares...) ou aqueles em que quase repetimos os seus gestos e as suas crenças (e.g. em certas superstições¹⁵, ritos¹⁶, costumes¹⁷..).

¹⁵ Consulte-se W. DEONNA M. RENARD, *Croyances et superstitions de table dans la Rome antique*. Bruxelles, Latomus, 1961; ou o recente *A dictionary of superstitions*, ed. by Iona OPIE and Moira TATEM. Oxford, Oxford University Press, 1992^R.

¹⁶ V., por ex., o ritual do casamento.

¹⁷ O saleiro de prata no enxoval da noiva, por exemplo...

No longo capítulo da quase sempre odiada **gramática** — e ao contrário do que penso para o dicionário: um eventual glossário não dispensaria o seu uso, apenas o seu abuso — o manual deverá substituir o respectivo compêndio. Para isso, acompanhará os textos, evidentemente escalonados em função da dificuldade, com as necessárias informações gramaticais; após essas abordagens parciais e do seu somatório, realizar-se-ão quadros sinópticos no fim de cada unidade. Para as temidas **exceções e particularidades**, reservar-se-ão quadros próprios mas apenas quando decorrerem dos textos ou se revelarem pertinentes. Grande terá de ser o cuidado e o rigor postos em não considerar exceção o que é regular¹⁸ ou em explicar exceções aparentes por razões semânticas ou culturais¹⁹, que evitam ao aluno a memorização simples porquanto fazem apelo à sua inteligência e ampliam o seu conhecimento do que foram e como pensavam os Romanos. O manual deverá ainda incluir uma **parte lúdica**, com charadas, palavras cruzadas, banda desenhada, jogos²⁰, bem como constantes propostas de ac-

¹⁸ e.g. imperativos como *dic, duc, fer, fac*; o dativo e ablativo do plural em *-ubus* nos temas em *u*; o acusativo e ablativo do singular em *-im* e *-i* nos temas em *i*...

¹⁹ Veja-se, por ex., a razão, que se prende com o tão apregoadado espírito pragmático dos Romanos, que explica os dativos e ablativos em *-abus* nos temas em *a*: em testamentos e outras disposições *post mortem*, como as que constam de muitos epitáfios, há que distinguir entre filhos e filhas, servos e servas, libertos e libertas; por razões que se prendem com o escrúpulo da religião, há que diferenciar deuses e deusas; e, em termos de bens materiais, interessa sobremaneira saber quanto se tem de éguas e burras, sem as confundir com os respectivos machos...

²⁰ São muitas as fontes a que — respeitado evidentemente o *copyright* — poderemos ir buscar interessante material: os manuais ingleses como o conjunto *Ecce Romani* e os seus complementos *Student's companion*; os cadernos de exercícios *Passeport* da Hachette; as revistas mensais *Adulescens o Iuvenis*; os muitos volumes do *Asterix* latino; o método Assimil do *Latin sans peine*...

tividades extracurriculares relacionadas com o ensino do Latim, com a civilização romana²¹ ou com a presença romana em Portugal²².

Ocupemo-nos agora dos **textos** que penso deverem integrar o manual. Considerarei evidentemente apenas os textos a estudar na iniciação, uma vez que disse já qual a minha perspectiva para a orientação dos níveis posteriores. Repito, em primeiro lugar, o que tenho dito variadas vezes e por que tenho pugnado sempre que possível e, antes de tudo, nas minhas aulas do *Curso Elementar de Latim* na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa: os textos a utilizar deverão ser sempre de autores latinos²³. Isto é: ponho de parte tudo o que tiver sido escrito por não falantes do Latim, ainda que se chamem Lhomond. Recuso ainda todas as frases e textos do chamado ‘latim forjado’, por muito que a sua simplicidade e comodidade me pareça atractiva. Excluo, é evidente, desta minha condenação os textos medievais e renascentistas. Não é aqui o local para discutir as razões que me levam a tomar esta posição: digamos apenas que julgo e sei

²¹ Organizar um banquete romano (consulte-se com proveito e apetite *The Roman cookery of Apicius. Translated and adapted for the modern kitchen by John Edwards*. London, Random Century, 1992^R); um desfile de modas do século I; representações teatrais ou encenação de textos; concursos entre turmas ou inter-escolas sobre temas variados; exposições; construção de maquetes de casas, do *forum*... o que a imaginação ditar. Procure-se ainda a ajuda preciosa de uma pequena colecção didáctica de origem britânica (“Aspects of Roman Life”, editora Longman), com os títulos: *The roman house; Roman towns; Roman family life; Roman sport and entertainment; The Roman army; Roman trade and travel; Roman religion; Roman technology and crafts; Roman archaeology; Roman farming and country life*. Há colecção semelhante para o ensino do grego.

²² Levantamento de vestígios romanos na zona em que o aluno vive, visita a museus, leitura de inscrições, fotografias de ruínas... Interessante será ainda sugerir a leitura dos textos antigos em que se fala da *Lusitania*.

²³ Os textos das anedotas, jogos, bandas desenhadas... constituem obviamente material de função lúdica e representam o *otium* (apesar de tudo, *cum dignitate*) de que o aluno justa e merecidamente precisa.

possível proporcionar aos alunos um ensino do Latim, de forma racional e escalonada, sempre e unicamente utilizando textos latinos autênticos.

Assim, os textos da iniciação poderão ser *graffiti*²⁴, algumas inscrições²⁵ e provérbios. Quanto aos *graffiti* e às inscrições, sempre que possível, seria bom que o manual incluisse reproduções de vasos, lápides, jóias, marcos miliários, paredes em que surjam, para que seja possível a sua leitura, o contacto e decifração de abreviaturas, bem como a observação dos vários tipos de escrita. Quanto aos provérbios e também sempre que for pertinente, seria útil que o manual incluisse os paralelos possíveis e frequentes que encontramos na nossa língua²⁶, no Francês, no Inglês, em outras línguas²⁷.

A estes textos, que nos dão quase sempre a visão do homem comum, que vive, sente, ama, odeia e deseja, acrescentem-se *sententiae* de autores consagrados, não só de Publílio Siro, que há tempos trabalhei²⁸, mas de Séneca (ou do pseudo-Séneca do *De moribus*), dos *Disticha Catonis*, dos *Adagia* de Erasmo, do *Liber Proverbiorum* atribuído a Raimundo Lulo... Há recolhas de máximas e sentenças em

²⁴ Que há de mais simples, mais actual e espontâneo que o *Marcus Spendusam amat* garatujado em Pompeios (*CIL IV 7086*)?

²⁵ Preferencialmente epitáfios, inscrições votivas ou em objectos do quotidiano. Consultem-se as respectivas secções nas *Inscriptiones Latinae Selectae* para avaliar da pertinência do que sugiro.

²⁶ V. Pedro CHAVES, *Rifoneiro português*. Porto, Editorial Domingos Barreira, s.d.; Guilherme Augusto SIMÕES, *Dicionário de expressões populares portuguesas*. Lisboa, Perspectivas & Realidades, 1985; Manuel João GOMES, *Nova recolha de provérbios portugueses e outros lugares-comuns*. Lisboa, Edições Afrodite, 1986.

²⁷ V. Helena M. Q. DUARTE SILVA — José L. QUINTÃO, *Pequeno dicionário de provérbios. AlemãoFrancês-InglêsPortuguês*. Lisboa, Moraes, 1983; *Dictionnaire de proverbes et dictons, choisis et présentés* par F. Montreynaud, A. Pierron, F. Suzzoni. Paris, Robert, 1989; John SIMPSON, *The concise Oxford dictionary of proverbs*. Oxford, Oxford University Press, 1991^R.

²⁸ *Religandum...* Lisboa, Classica, 1989.

abundância suficiente, da antiguidade aos nossos dias, para que possamos julgar da pertinência do que proponho²⁹.

Outros textos que permitem a iniciação e se revelam por demais interessantes são os preceitos de medicina, como os da Escola Salernitana, e as determinações do direito, como as que encontramos nos *Monumenta Germaniae Historica*. Outras propostas que deixo à vossa consideração são textos da *Vulgata* e dos Evangelhos apócrifos, as *tabellae defixionis*, além de, evidentemente, textos de autores como Catão (e.g. do *De agri cultura*), Catulo, Sêneca (as *Epistulae ad Lucilium*), Cícero (a 1ª Catilinária, as Cartas), Plínio, Marcial, Eutrópio...

Todos esses textos serão escalonados em razão do seu grau de dificuldade: ao organizador e ao professor caberá a missão de os adaptar ou explicar sempre que conveniente.

Uma última palavra para assunto que parece de somenos importância mas considero primordial: o **aspecto gráfico** do manual. Todos nós sabemos que o que se faz por obrigação — e esse é geralmente o drama dos alunos de Latim — necessita de cuidados suplementares; todos nós seremos ainda capazes de confessar que nos atrai muito mais um livro bem apresentado, ilustrado, colorido, do que uma floresta de letras em que só os mais destemidos ou abnegados ousam penetrar. Reserve-se, pois, papel importante no nosso manual para a cor, as fotografias, os esquemas, os mapas, os desenhos. O aluno ganhará com isso e nós com ele.

²⁹ V. H. WALTHER, *Lateinische Sprichwörter und Sentenzen des Mittelalters in alphabetischer Anordnung I-IV*, Göttingen, 1963-1967; L. DE MAURI, *5000 proverbi e motti latini. Flores sententiarum*. Milano, Ulrico Hoepli, 1967R; Orlando de RUDDER, *Aperto libro. Citations et pensées latines*. Paris, Larousse, 1988; Eduard VALENTÍ - Neus GALÍ, *Aurea Dicta. Dichos y proverbios del mundo clásico*. Barcelona, Editorial Critica, 1987; Renzo TOSI, *Dizionario delle sentenze latine e greche*. Milano, Rizzoli, 1991.

O manual de Latim deve, assim, ser livro de textos, gramática, primeiro dicionário e, também, objecto lúdico que proporcione amplos momentos de lazer e passatempo. Não estou a pedir demais, creiam-me. Alguns manuais que conheço aproximam-se já perigosamente dessa meta³⁰... Por isso, urge que em Portugal alguém deite também mãos à tarefa.

Mas... e se não houver manual?

Então, que cada professor construa o seu próprio manual com todos os textos, documentos, mapas, exercícios, jogos e apontamentos que, ao longo das aulas, for dando ou utilizando. Tal limitação pode apenas ser aparente e tornar-se frutuosa: sem manual, o professor é obrigado a contrariar a inércia do repouso que existe naturalmente em cada um de nós. Se tiver de procurar ainda e sempre novos materiais, a sua imaginação e o seu amor ao Latim — e esperemos que os tenha — serão aguçados no sentido de fazer sempre melhor e não adormecerá à sombra das árvores que outros que não ele plantaram, podaram e trataram com carinho.

³⁰ Quatro exemplos apenas: em Espanha, os da autoria de Santiago SEGURA MUNGUÍA (Anaya); em França, os de Jean COUSTEIX *et alii* (Nathan) e os de Jean WUILLIÈME-Alain JEAN (Hachette); na Bélgica, os da responsabilidade de Marius LAVENCY (Duculot).

A DIDÁCTICA DA LÍNGUA LATINA BASEADA NA SUA QUALIDADE DE LÍNGUA-MÃE DO PORTUGUÊS

ANTÓNIO AFONSO BORREGANA*

Nota prévia: este trabalho baseia-se apenas na experiência didáctica do autor e nas discussões travadas entre colegas professores a propósito da elaboração e experimentação dos novos programas de Latim. É por causa disso que não figura nele a costumada bibliografia, apresentando-se assim desprotegido e completamente aberto às ideias dos que dele discordarem.

A motivação mais eficiente e mais perdurável para o estudo da língua latina encontra-se na própria língua latina, não só como via de acesso à cultura romana, mas também e sobretudo como processo, insubstituível, do estudo aprofundado das línguas românicas, mormente no domínio lexical. É preciso não esquecer que a língua de um povo é, ela própria, o elemento fundamental da sua cultura: estudar Latim é já, em si, estudar cultura romana. É bom que não se olvide esta verdade, para que não se mantenha (ou não se alargue ainda mais) uma certa

* Representante da DGEBS.

tendência verificada, desde alguns anos a esta parte, de fazer das aulas de Latim aulas de História da Civilização Romana, deixando para segundo plano o estudo das estruturas da língua. É sintomático verificar que essa tendência, a nosso ver reprovável, se processou já em plena decadência do estudo do Latim. Julgou-se certamente que a via da civilização seria mais motivante para o estudo da língua, o que de forma alguma contestamos, desde que essa via se processe apenas na medida em que motive e facilite a abordagem do texto latino e, pelo contrário, não distraia dele.

Quando nos referimos à utilidade da língua latina, temos em vista a utilidade do estudo do Latim aqui em Portugal, para os estudantes de Línguas Românicas, de Direito, de História, etc.. Não duvidamos que é a consideração dessa utilidade que tem levado ultimamente algumas Faculdades a exigirem o estudo do Latim no curso secundário, como condição indispensável de acesso aos cursos universitários de Línguas, Direito, História, etc.. Fora aliás a descrença nessa utilidade e indispensabilidade do Latim que lamentavelmente levou as Faculdades de Letras, em tempos não muito recuados, a permitirem o ingresso nos cursos superiores de **LÍNGUAS e LITERATURAS MODERNAS** (tendo como componente essencial a língua portuguesa) sem o estudo prévio da língua do Lácio. Para justificar esta dispensabilidade apresentou-se, entre outros, o argumento de que há grandes escritores da língua portuguesa que nunca estudaram Latim. Nós poderíamos responder usando este contra-argumento *ad hominem* : há muito maiores escritores portugueses que estudaram Latim, sendo evidentes, em muitos deles, marcas indeléveis da língua e da literatura latina. Será suficiente citar, entre os vivos, Virgílio Ferreira e Miguel Torga. Mas, ainda que não dispuséssemos desta resposta, diríamos que o argumento daqueles enferma de uma confusão: uma coisa é a competência linguística literária e outra o conhecimento científico da língua.

Pondo de lado esta questão, aliás já em parte ultrapassada, pode entretanto aceitar-se como evidente o seguinte: estuda-se Latim hoje

em Portugal, no ensino pré-universitário, porque as Faculdades de Letras o impõem administrativamente; são raros os casos em que os alunos o escolhem por opção, até porque o estudo desta língua é considerado, e com razão, difícil e laborioso. Nem por este motivo o Latim se deve julgar desconsiderado, nem nós, latinistas, por isso humilhados. O mesmo sucede com outras disciplinas consideradas difíceis. Quantos alunos candidatos a Medicina, por exemplo, optariam pela Matemática, se o seu estudo não fosse exigido administrativamente?

Temos portanto assente que as Faculdades de Letras exigem o estudo do Latim, porque o consideram indispensável para o conhecimento científico das Línguas românicas e, entre nós, sobretudo do Português.

Ora bem, eu creio (e aqui está o ponto fulcral da minha mensagem) que essa importância fundamental do Latim (tida em vista pela exigência administrativa do seu estudo) pode constituir, ela própria, uma motivação importantíssima, que assegure uma continuidade entusiasta.

Se, como vimos, na grande maioria dos casos, se estuda Latim, em Portugal, por causa do Português, porque não fazer então uma contínua ligação entre as duas línguas, sobretudo entre as palavras latinas e portuguesas? Queixam-se os professores de Latim de que os alunos desconhecem as estruturas morfo-sintáticas da língua portuguesa, o que, infelizmente, é verdade. Pois bem, estudem-se em paralelo as estruturas do Português e do Latim. Não é tendo em vista a língua portuguesa que se estuda, entre nós, a língua latina? Parta-se do texto latino (seja ele elaborado, adaptado, ou autêntico): compare-se a morfosintaxe latina com a portuguesa (como foram substituídos os casos em Português?), observe-se a ordem das palavras nas duas línguas, detectem-se palavras latinas donde provieram vocábulos portugueses, formem-se famílias de palavras paralelamente latinas e portuguesas.

Partindo, por exemplo, desta frase, extraída quase ao acaso dum livro-método de Latim, *Numa Pompilius, cum Romam uenit, mollire*

populum ferum statuit; ideoque sacra plurima instituit”, vamos verificar com os alunos que em cada palavra latina podemos ver a raiz de várias palavras portuguesas. Assim, estabelecendo paralelamente as famílias de palavras latinas e portuguesas com raiz em cada um dos vocábulos da frase citada, temos:

Romam - *Roma, romanus, romanitas* (Roma, romano, romanidade);

Uenit - *Uenire, euenire, deuenire, circumuenire, reuenire, inuenire, inuentum, inuentio, inuentor, inuentrix, euentus* (vir, devir, inventar, invento, invenção, inventor, evento, eventual, eventualidade);

mollire - *mollis, mollitia, mollitudo, molliter* (amolecer, mole, moleza, amolecimento, molemente);

Populum - *Popularis, popularitas, populariter, depopulo, depopulatio* (povo, popular, popularidade, populoso, popularmente, povoação, povoamento, despovoar, despovoamento);

ferum - *Fera, feralis, ferinus, ferox, ferocia, ferocitas, ferociter* (fera, fero, ferocidade, ferozmente, fúria, enfurecer);

ideoque - *Idem, identitas* (“ idem”, idêntico, identificar, identidade, identificação);

Sacra - *sacer, sacerdos, sacrarium, sacramentum, sacrificium, sacrificare, sacrare, consecrare, sacrilegus, sacrilegium, obsecrare, obsecratio, exsecrari, exsecratio, exsecrabilis, sanctus* (o sufixo *sanc* confere o aspecto causativo), *sanctio, sanctificare, sanctitas, sanctuarium, sacrossanctus, sancire* (sacro, sacerdote, sacrário, sacramento, sacrifício, sacrificar, sagrar, consagrar, sacrilego, sacrilégio, execrar, execrável, execrando, execração, santo,

sanção, sancionar, sancionador, santificar, santidade, santuário, sacrossanto);

statuit e *instituit* - *statuere, statura, statutus, instituere, institutio, institutum, institutor* (estátua, estatuir, estatuto, estatura, estatutário, instituir, instituto, instituição);

plurima - *plus, plurimus, plures, pluralis, pluralitas* (plural, pluralidade, pluralismo, pluralizar, pluricelular, plurilingue, pluridimensional, plurivalente, pluripartido...).

[A propósito deste desenvolvimento paralelo do léxico latino-português chamo a atenção para um interessante trabalho da Doutora Cristina Pimentel (*Religandum* , Revista Clássica - 1, 1989), em que a autora, reagindo contra métodos antigos de textos difíceis e de grandes doses gramaticais, insiste justamente neste paralelismo lexical das duas línguas].

Observada esta grande quantidade de vocábulos portugueses com raiz nas palavras latinas da frase citada, imaginemos que fazíamos o mesmo trabalho, já não apenas numa frase, mas num texto. A minha experiência diz-me que os alunos gostam muito desta tarefa, que os diverte bastante, e que constitui a melhor estratégia para a fixação de vocabulário, não só latino, mas também português. Recordo-me que , após um trabalho deste género, realizado numa aula de Latim, um dos alunos se saiu com esta conclusão: “ Afinal o Português é o Latim, embora bastante modificado “. É precioso o desabafo deste aluno, até porque me serve para melhor esclarecer a mensagem que agora pretendo comunicar.

Ao estudar um texto latino, ao mesmo tempo que se aprende Latim, alargam-se e fundamentam-se os conhecimentos sobre a língua portuguesa. Porque, afinal, a língua que falamos, no dizer de Camões (e em consonância com o aluno atrás citado), “ com pouca corrupção é a latina “. Um aluno com dezasseis ou dezassete anos, já quase

adulto, sentir-se-á certamente motivado quando verificar, experimentalmente, no decorrer das aulas, que a aprendizagem do Latim abre perspectivas insubstituíveis para o aprofundamento dos conhecimentos da língua materna e de outras disciplinas. Trata-se de uma motivação, digamos, utilitária, decerto não muito idealista, mas na qual julgamos ser importante pôr o acento, nesta época de tecnocratas, em que os valores humanos persistem em ser balizados por critérios materialista-mente pragmáticos.

Dir-se-á que não há tempo para desenvolver este estudo lexical, sistemático, comparativo das duas línguas. Temos, com efeito, o trabalho importante da análise morfo-sintáctica, da compreensão e tradução do texto latino. A tradução é importante por dois motivos:

1. permite o acesso directo aos textos latinos que nos restam sobre a civilização romana;

2. demonstra o conhecimento das estruturas da língua (quem traduz correctamente é porque conhece as estruturas fundamentais da língua latina comparativamente com as da portuguesa).

Sintetizando o que ficou dito e exprimindo-nos, mais uma vez, em termos utilitários, o estudo da língua latina contribui poderosamente para:

1. o enriquecimento e fundamentação do léxico da língua portuguesa;

2. o domínio mais perfeito das estruturas morfo--sintácticas da língua portuguesa, paralelamente às da língua latina;

3. o acesso directo aos documentos romanos literários e civilizacionais, através da compreensão e da tradução.

Note-se que este último efeito (acesso aos documentos) pode indirectamente conseguir-se por meio de óptimas traduções existentes, se não em Português, pelo menos em Francês, Inglês, etc. Porém, os dois primeiros (fundamentação do léxico e das estruturas morfo-sintácticas do Português) dificilmente podem ser conseguidos sem o estudo do Latim. Daí tirarmos esta conclusão, que poderá escandalizar muito

boa gente: julgamos que nos três anos de Latim do curso secundário (sobretudo nos dois primeiros) é mais importante o conhecimento das estruturas fundamentais da língua latina (sempre paralelamente às da portuguesa) e o enriquecimento do léxico (latino e português) do que a própria tradução, cuja importância não negamos, até pelo facto de ela constituir a prova final de que se conhecem as estruturas das duas línguas.

Sendo assim, perguntar-se-á: como fazer a iniciação em Latim? Em textos elaborados ou autênticos? Por aquilo que me diz a experiência, pela opinião da maioria dos colegas que conheço, pelo conhecimento que tenho do estado calamitoso em que chegam até nós os alunos do 10º Ano no domínio das estruturas do Português, pelo facto de os conteúdos programáticos terem de ser estudados em três anos (quando noutros países o são em cinco ou seis), embora respeitando opiniões contrárias, julgo que a forma mais eficaz, a que permite um avanço mais rápido, é partir de textos elaborados, de harmonia com os temas de civilização constantes do programa e com um evoluir lentamente progressivo no domínio das estruturas da língua. Dir-se-á que isto é artificial: construir textos só com a primeira declinação, depois com a primeira e segunda e assim sucessivamente... E eu respondo: todos os artificialismos são permitidos em pedagogia desde que facilitem a progressão e não induzam em erro; e não induzem, se os textos elaborados forem morfo-sintacticamente correctos. Mais artificial me parece entregar aos alunos, de início, textos autênticos, chamando-lhes a atenção para alguns aspectos, tendo de deixar no escuro os outros (que são a maioria). Parece-me isto não apenas artificial, mas susceptível de criar, logo de início, na imaginação do aluno, a imagem de uma língua impossível.

Sabem, certamente, que o método de iniciação do Latim em textos autênticos nasceu por influência do tão falado processo *global* de aprendizagem das línguas vivas. Esqueceu-se que o ensino do Latim, dada a sua evidente especificidade em relação às línguas modernas

(basta notar que o Latim não é aprendido para ser falado), exige metodologias diferentes. Por outro lado, o tão apregoado processo *global* (aplicado às línguas modernas), baseado essencialmente na oralidade, está em franco descrédito. Mesmo em Portugal, caminha-se já para o estudo das línguas modernas pondo o acento não apenas na oralidade, mas no conhecimento das estruturas morfo-sintáticas como base de tudo (compreensão, tradução, oralidade), e sempre comparativamente com a língua materna.

Sobretudo em iniciação, o professor de Latim, se quiser ser eficiente, terá de dedicar 30% (ou 40%) do tempo lectivo a um trabalho de consciencialização das estruturas do Português para levar os alunos à compreensão das estruturas da língua latina. Mas o melhor é que esse trabalho (estudo das estruturas das duas línguas) seja simultâneo, isto é, se desenvolva paralelamente.

Falámos de uma estratégia que consideramos fundamental na aprendizagem da língua latina, que é, desde logo, posta ao serviço do enriquecimento dos conhecimentos sobre a língua materna. Devemos, no entanto, notar que não há, em pedagogia, métodos de valor absoluto. A estratégia por nós aqui apontada, embora considerada fundamental, não exclui outras estratégias. Ela é uma entre outras que os professores de Latim poderão imaginar, de harmonia com a personalidade de cada um, com as características da turma e com futuras inovações pedagógicas. Conforme se afirma nos novos programas (*Orientações Metodológicas*, pág. 29), “ o ensino da língua latina não é um processo estático, vive muito da imaginação do professor, renova-se constantemente pelo recurso a novas estratégias, impedindo a instauração da monotonia. Uma metodologia continuamente renovada manterá os alunos agradavelmente envolvidos na aprendizagem de uma disciplina que não é fácil (não adianta escamotear esta realidade, embora as melhores estratégias a disfarcem) e exige o contínuo empenhamento do discente e do docente “.

REFLEXÃO SOBRE MANUAIS ESCOLARES

ILDO ROCHA SILVA*

Não sou dos que temem o desaparecimento do Latim dos *Curricula* do Ensino Secundário. E se alguma dúvida pairasse no nosso espírito, de pronto se desvaneceria perante a confirmação irrefutável da sua vitalidade, bem patente na importância que todos lhe conferimos com a nossa presença neste espaço de reflexão. Poderemos assistir a tentativas mais ou menos orquestradas pelos maestros do tecnicismo e pragmatismo modernos, apostados no seu esvaziamento, mas, como a Fénix, a língua de Cícero e de Vergílio renascerá cada vez mais fortalecida porque ela palpita no cerne do nosso viver quotidiano, fluindo através da Civilização Ocidental que nos anima. Estejamos, pois, tranquilos porque, apesar das vicissitudes periódicas a que vem sendo sujeita, a Língua Latina, tal como a verdade, há-de subsistir eternamente e triunfar dos seus adversários.

Todavia não podemos ignorar que o Latim enfrenta a forte concorrência das chamadas línguas vivas cujo ensino caminha para uma constante actualização metodológica, mediante o recurso aos mais sofisticados meios que a tecnologia moderna propicia. Temos de reconhecer que a crise por que têm passado as Línguas Clássicas se deve, em grande parte, a uma certa ancilose de métodos e práticas pedagógicas de

* Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo — Leiria.

que alguns de nós não foram ainda capazes de se libertar. O seu revigoroamento exige de todos nós um esforço de renovação metodológica, capaz de as guindar, se não ao nível das línguas modernas, pelo menos àquele que a sua dignidade reclama e os nossos alunos merecem. Ora esse esforço de renovação passa por uma mudança de atitude interior de todos nós, aberta às inovações metodológicas que, em grande parte, um bom manual deve contemplar. É precisamente sobre este tema - **Manuais Escolares** - que eu vos convido a comigo reflectir, durante breves minutos.

Nenhum de nós desconhece a angústia e a perplexidade sentidas perante o início de um ano lectivo, ao proceder à escolha de um Manual de Iniciação à Língua Latina ou à selecção de Textos que o substituam, já porque os Manuais são escassos já porque os nossos critérios nem sempre coincidem com os dos seus autores a quem presto a minha reconhecida homenagem nas pessoas dos seus ilustres representantes, Cristina Pimentel e João Soares, que tiveram a coragem e o altruísmo necessários para publicar os seus manuais, de inestimável utilidade não só como instrumentos de trabalho mas também como ponto de partida para as reflexões que convosco quero partilhar. E, para as facilitar, sintetizei os diferentes aspectos, a considerar num manual, em três vertentes: A Vertente Sócio-Cultural; A Vertente Científica; A Vertente Pedagógica.

Vejamos, de acordo com o escasso tempo disponível, cada um desses aspectos, deixando à vossa consideração o juízo crítico acerca dos manuais existentes.

VERTENTE SÓCIO-CULTURAL

Dado que os manuais foram elaborados a partir de experiências de professores em contacto com alunos concretos, circunscritos a uma nacionalidade e a uma região, será que, uma vez publicados, poderão servir indistintamente a discentes de outros países e regiões com motivações diferentes sem que se proceda a uma avaliação criteriosa?

Em meu entender, uma vez que a metodologia subjacente ao ensino de qualquer língua assenta na exploração de conhecimentos empíricos, facultados pela realidade concreta que nos rodeia, o nosso Manual de Iniciação à Língua Latina deverá contemplar, prioritariamente, textos alusivos à Península Ibérica, com incidência nos que se referem à Lusitânia e às personagens que intervieram na sua defesa. A observação da realidade sócio-cultural deste povo, obtida a partir da análise do espaço geográfico por ele ocupado, das suas categorias socioeconómicas, da sua vida quotidiana, dos caracteres e costumes dos seus habitantes, das crises por que passaram e dos seus ideais de liberdade, independência e justiça permitirá uma abordagem geral da história de Roma, apoiada também ela em textos cujo conhecimento mais profundo proporcionará uma visão de Roma numa perspectiva histórico-social. Dentro deste prisma, parece-me relevante o papel da mulher na sociedade romana. Daí a inclusão da temática feminina nos nossos Manuais de Latim, já porque uma grande parte dos nossos alunos são do sexo feminino, já porque a ausência deste tema privar-nos-ia de notável contributo para a formação humanista das nossas jovens. Não importa que estas personagens sejam reais ou lendárias, o que realmente interessa são as virtudes que elas personificam.

Estes documentos, de fonte autêntica, deverão ser adaptados e apoiados em ilustrações (que podem ir da simples medalha à banda desenhada, passando pela fotografia, cartas ou desenhos), de molde a facilitarem a compreensão global dos mesmos e a apreensão dos conteúdos linguístico-gramaticais pertinentes. Deste modo, banir-se-á o conceito inibitivo de que a Língua Latina é acessível apenas aos excepcionalmente dotados e abrir-se-á o caminho ao funcionamento regular de um curso que integre as Línguas Clássicas.

As ilustrações não são meros elementos decorativos de uma obra. Também o podem ser uma vez que o grau de atracção de um manual depende, em certa medida, da sua apresentação mais ou menos agradável à vista. Mas limitarmos a função das ilustrações à ineficácia

de mera operação cosmética implicaria o desconhecimento de que uma boa parte do suporte cultural dos nossos alunos é adquirido através das novas tecnologias que, imperceptível e comodisticamente, lho vão gravando audiovisualmente no seu subconsciente. Seria ignorar a função apelativa de uma ilustração, capaz de exercitar a curiosidade em relação ao tema, de suavizar o hipotético enfado decorrente de textos longos e de influenciar a opinião dos alunos relativamente à dificuldade dos mesmos, fomentando a discussão entre eles, já que a ilustração apoia, clarifica e ajuda à visualização. A ilustração é vista por vários autores de Manuais, segundo Dale M. Willows, como "*uma segunda maneira de comunicar e representar conceitos relacionados*".¹

Mas, para que uma ilustração possa cumprir cabalmente todas estas funções, é necessário que esteja adaptada ao nível etário e científico dos alunos e se verifique uma verdadeira conexão entre ela e o texto.

Após estas breves considerações sobre a vertente sócio-cultural, passemos à segunda vertente cujo tratamento terá de ser também necessariamente sintético.

VERTENTE CIENTÍFICA

É evidente que, ao abordarmos esta vertente, não é tanto a natureza dos conteúdos que nos preocupa uma vez que esses serão os constantes dos programas, mas sim a sua disseminação por vários manuais. Ainda não está completamente banida entre nós a tendência para a compartimentação das várias rubricas programáticas. Recorre-se à gramática, para obter conhecimentos de índole linguística, a outros manuais de apoio, para os de índole civilizacional e ao Manual propriamente dito, para a aplicação de uns e de outros. Ora, em meu entender, um Manual de Latim deverá conglobar os diferentes conteúdos. E tal-

¹ EVANS, Mary Ann et alii, *A NATURALISTIC INQUIRY INTO ILLUSTRATIONS TEXTBOOKS*, New York, 1987, p. 91.

vez resida aqui grande parte da explicação do insucesso dos nossos alunos. É impensável e até pedagogicamente incorrecto obrigar os alunos a levarem para as aulas três ou quatro manuais da mesma disciplina. Deste modo, o professor ou consome parte do tempo a ditar apontamentos para um caderno cujo tempo de conservação está dependente do maior ou menor interesse do seu utente ou remete os alunos para os manuais auxiliares que, pelo facto de não estarem *in praesentia*, só rara e excepcionalmente serão consultados.

Será, pois, necessário que um manual permita o acesso gradativo e simultâneo dos conteúdos de índole diversa, a nível ideológico, fónico, morfossintáctico, semântico, lexicológico e civilizacional.

Mas será que um manual estruturado na monodisciplinaridade satisfará as exigências do presente Sistema Educativo? Estamos a dar os primeiros passos de uma reforma que aponta, como uma das etapas fundamentais, a interdisciplinaridade. Precisamos de um Manual com uma visão *holística*. As disciplinas que leccionamos não são das menos privilegiadas em ordem à prossecução deste objectivo, dada a sua conexão íntima com os diversos ramos do saber.

A fragmentação do conhecimento, hoje em dia, já é posta em causa por vários especialistas da Comunicação, de que destaco McLuhan que, numa das suas conferências, afirma: "*Qualquer estudo que se faça com profundidade se relaciona de imediato com outras matérias. Os planos de estudo das nossas escolas não dão uma cidadania capaz de compreender o mundo da cibernética em que se vive.*"² Temos de admitir que a compartimentação do saber já perdeu a sua actualidade tal como aconteceu, logo após o Renascimento, com o *trivium* e o *quadrivium* da Idade Média. Exemplo vivo de interdisciplinaridade é-nos dado por Jean Piaget cuja preocupação pedagógica, em ordem à criança, o fez recorrer à pedagogia, à teoria do conhecimento, à história da edu-

² MCLUHAN, *OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO COMO EXTENSÃO DO HOMEM*, São Paulo, Cultrix, 1969.

cação e à semiologia, obtendo, assim, explicações clarificadoras acerca do comportamento humano. A abordagem eclética de um tema clarifica-o e consolida-o, permitindo-nos ver a realidade, as pessoas e as coisas como um todo indissociável, à imagem da própria vida, também ela uma actividade integrada. Há que compreender e analisar os diferentes elementos que constituem a tessitura dos factos. A pesquisa unidimensional levada ao exagero pode, como vulgarmente se diz, conduzir o homem a *Saber cada vez mais sobre cada vez menos, até saber quase tudo sobre quase nada*. Daí que um Manual de Latim deva conter pistas de abordagem baseadas em critérios pluridisciplinares, conducentes ao inter-relacionamento de afinidades temáticas, estabelecendo, concretamente, uma ponte entre o presente e o passado, mediante a alusão a obras modernas inspiradas na Antiguidade Clássica, sem esquecer que o estudo desses autores de pouco servirá se não tivermos em conta os diversos valores do homem acrónico, disseminados pela Literatura Europeia.

Muito mais se poderia dizer acerca deste tópico, mas a escassez de tempo convida-me à abordagem da última vertente.

VERTENTE PEDAGÓGICA

Não há dúvida que um Manual pedagogicamente bem estruturado constitui um aliciente para alunos e professores. Daí que me debruce prioritariamente sobre a sua estrutura global, passando de imediato à organização sequencial dos conteúdos e à exploração pedagógica dos mesmos.

O primeiro contacto com um Manual deve, em meu entender, levar-nos a perceber claramente o plano da obra, constante de uma introdução que nos informe da metodologia seguida na exposição e exploração dos diferentes conteúdos, concernentes a cada unidade temática e capítulo.

Quanto ao plano de uma unidade temática que esteja confinada a um único texto, ele teria a seguinte estrutura:

Uma pequena introdução em língua materna situaria o texto ilustrado, adaptado ou não, consoante o nível de língua a leccionar, acompanhado do vocabulário mínimo indispensável. Não sou apolo-gista de uma longa lista de significados, convidativa à inércia mental dos alunos, desmobilizadora da capacidade de associação e reflexão. É necessário que o aluno, mediante os processos de formação de palavras, de aproximação com as línguas românicas, de compreensão global do texto, da sinonímia e antonímia, possa chegar à decifração de grande parte do vocabulário desconhecido.

Seguir-se-ia um pequeno questionário em Latim, tendente a desmontar os vectores do texto, que o professor pode ampliar, proporcionando um diálogo vivo. Girod, em "*Reflexões sobre o ensino das Línguas Clássicas*", diz que "*a prática oral do grego e do latim, baseada em perguntas e respostas sugeridas pelo texto parece em si uma aproximação viva da língua*".³

Passar-se-ia à formulação de pequenas questões, conducentes à identificação de conteúdos fónico, morfossintáctico, semântico, lexicológico e civilizacional, presentes no texto, mediante técnicas de síntese progressiva, que seriam consolidados com exercícios práticos diversificados, após o que se convidaria o aluno à tradução literária e leitura expressiva do mesmo. Defendo este tipo de tradução, ainda que realizada de modo progressivo (e sempre de acordo com o nível de conhecimentos da turma) porque, em meu entender, é necessário que o aluno, para lá da compreensão do extracto analisado, vá ao encontro daquilo que Grisart chama "*uma quinta essência linguística*"⁴, tentando imbuir-se do espírito do seu autor, para haurir, em plenitude, de toda a expressividade e estilo subjacentes à arquitectura frásica, de forma a ultrapassar

³ GIROD, *REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS*, Cd., 1968, p.28.

⁴ GRISART, A., *TRADUCCION LITERAL Y ORDEM DE LAS PALABRAS*, ΔΙΑΚΣΑΛΙΧΟΝ, Nº 5, pp. 1 e 2.

a **letra**, para atingir o **espírito**, a renunciar à **palavra**, para conquistar a **ideia**.

Uma das últimas páginas de cada unidade condensaria os aspectos civilizacionais, abordados fragmentariamente, durante a exploração do texto.

No fim de cada unidade temática, reservar-se-ia um espaço, destinado à consolidação e sistematização dos conteúdos leccionados, partindo de exercícios de base textual, apresentados, alguns deles, de forma lúdica, com o recurso à Escola Paralela, de que os anúncios, as *sententiae*, as anedotas e expressões vulgares podem ser elementos de inestimável valor pedagógico.

Este espaço seria ampliado, no final de cada capítulo, com um quadro sinóptico, acompanhado de um pequeno teste de auto-avaliação com carácter formativo. Deste teste faria parte um trabalho destinado à aquisição sistemática e progressiva do vocabulário que poderia tomar a forma de conversação, de composição escrita, de resumo, ou ainda de debate em Latim sobre o texto ou textos versados. Ninguém desconhece que uma das maiores dificuldades na aprendizagem de qualquer língua (e o Latim não faz excepção) é a falta de vocabulário. Como ultrapassá-la? - Recorrendo, sem servilismo, (já que os objectivos são diferentes) a alguns dos métodos activos das línguas vivas. E, entre eles, está o da conversação moderada, estruturada em frases simples que, para além de manter vivos e atentos os alunos, facilita a assimilação do vocabulário, mediante a activação da memória e ajuda a fixar as normas da língua a partir de um certo automatismo.

O capítulo encerrar-se-ia com uma alusão a eventuais produções literárias, inspiradas na obra cujo extracto foi comentado.

É assim que eu concebo a **estrutura de um Manual de Latim**. Com certeza que está muito longe do ideal. Disso tenho consciência, bem como da relatividade das minhas sugestões que, ditadas pela experiência e por algumas leituras a que a inquietação de espírito

me tem obrigado, longe estão de coarctar a personalidade e estilo de cada um, convicto que estou de **a qualidade e o sucesso de um manual dependerem em muito do acto pedagógico de quem o usa**. Recordo, a este propósito, as palavras de J. Desjardins: "*Não se ensina o que se sabe, mas o que se é; o que impera acima de tudo é a relação plena de intuição, de pessoa a pessoa, de ser a ser; o ensino é uma actividade da alma.*"

Mas estou certo que, deste encontro, contributos mais valiosos não-de surgir, em ordem à concepção de um Manual, se não perfeito, muito próximo do ideal almejado por quantos, como nós, tentam encontrá-lo, ao longo da sua actividade profissional.

De facto, são indispensáveis Manuais actualizados se quisermos continuar o processo de reabilitação do ensino das Línguas Clássicas. Há que atacar o mal pela raíz, sob pena de amanhã nos arrependermos de pouco ter feito para o conseguir. O Latim não desaparecerá, mas pode caminhar para uma degradação tal que não haja congressos que o possam elevar à sua dignidade se não forem tomadas medidas concretas, como esperamos e desejamos, para bem do ensino em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

DEBUT, J., *L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES*, P.U.F., Trad. por Isabel Esteban, Editorial Planeta, Barcelona, 2ª Edição, 1979.

MATOS, Francisco Gomes de, / CARVALHO, Nelly, *COMO AVALIAR UM LIVRO DIDÁCTICO - LÍNGUA PORTUGUESA*, Série Estudos Interdisciplinares, Livraria Pioneira Editora, S.Paulo.

GEP EDUCAÇÃO, *MANUAIS ESCOLARES, ANÁLISE DE SITUAÇÃO*, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do M.E., 1989, Lisboa.

WILLOWS, Dale et alii (Eds.), *THE PSYCHOLOGY OF ILLUSTRATION*, Nº2, New York, 1987.

Ildo Rocha Silva

ASTOLFI, Jean-Pierre, *LIRE ET UTILISER LES MANUELS*,
in Cahiers Pédagogiques, Nº251, Fev. de 1987

CLÁSSICA, *BOLETIM DE PEDAGOGIA E CULTURA*,
nº18., *COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DAS LÍNGUAS
CLÁSSICAS (LATIM E GREGO)*, Dep. de Estudos Clássicos,
F.L.U.L., Março de 1992.

JUNQUEIRO, J.A.G. Bordalo, “DIDÁCTICA DO LATIM :
CONTEXTO E PERSPECTIVAS”, in *Actas do 2º Encontro Nacional
de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro, 1991.

MANUAIS ESCOLARES editados em Portugal e no
Estrangeiro.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

(Página deixada propositadamente em branco)

Guerra e Paz

Um tema didáctico na aula de latim

ISALTINA MARTINS*

"A reforma educativa é a mudança do sistema educativo necessária para levar a cabo um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem Português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade."¹

Este é o princípio básico da actual reforma do sistema educativo. O "desenvolvimento pessoal e social do aluno" é um dos aspectos presentes no "Perfil Cultural desejável do diplomado do ensino secundário" que engloba "o perfil cognito-cultural, o perfil sócio-moral e o perfil físico-motor".

Embora todos possamos pensar que, na verdade, estas metas sempre estiveram, mais ou menos explicitamente, presentes na nossa prática pedagógica, não é menos verdade que o facto de estarem, agora, claramente consignadas em todos os documentos da reforma, de termos de reflectir sobre elas, lhes dá uma força de imposição maior e nos obriga a um questionamento atento e persistente.

* Escola Secundária Infanta D. Maria — Coimbra.

¹ Pedro d'Orey da Cunha, *A Relação pedagógica*, Reforma Educativa, Comunicação no 2º Seminário de Formação de Professores, Fátima, 18 de Setembro de 1989.

Todos concordamos, também, que na relação pedagógica estão os meios para alcançar estas finalidades. A relação professor/aluno, a prática pedagógica na sala de aula desempenham o papel fundamental em todo este processo. Não podemos fazer uma reforma se não renovarmos as metodologias de ensino/aprendizagem. A escola actual não é a escola do passado, porque é outra a sociedade em que vivemos, porque são outras as solicitações que nos rodeiam, porque são outros os jovens a quem nos dirigimos, porque também nós somos *outros*, diferentes, mudados do que dantes éramos.

E, se o latim não é uma língua moderna que o aluno ouve falar na televisão, deverá ser uma disciplina que, para além do alargamento cultural e linguístico, leve a uma relação do passado com o presente, proporcione uma reflexão crítica, contribua, também, de forma activa, para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Para isso, é necessário variar as estratégias, introduzir processos didácticos diversificados, propor tarefas que ajudem o aluno no seu desenvolvimento e na construção da sua autonomia.

É por estarmos conscientes destes factos que aqui estamos reunidos e procuramos, em conjunto, reflectir e aprender. Por isso é que a apresentação de experiências da prática diária de ensino, gerando o diálogo e a crítica construtiva, contribuirá, sem dúvida, para um abrir de novos caminhos e um renovar de ânimo.

Incluo nesta reflexão a experiência que vou apresentar.

De acordo com o programa do 11º ano, estava em estudo o tema da Expansão de Roma dentro da Itália. Tratou-se a luta com os Volscos, o ataque e conquista da cidade de Veios, as glórias e reveses de Coriolano e do ditador Fúrio Camilo. A propósito foi esclarecido o sentido da ditadura como magistratura extraordinária distinguindo-a do conceito actual de ditador, e referiu-se Cincinato como exemplo do gosto pela vida simples e não apego ao poder e às lutas políticas. Estudou-se, também, o ataque dos Gauleses, o saque de Roma e a

defesa do Capitólio. Para todos estes episódios procedeu-se à análise de textos latinos acompanhada de textos informativos que foram lidos e comentados na aula.

Estava em destaque a grandeza dos Romanos glorificada pelos historiadores e engrandecida pela tradição. É que, a par do aspecto histórico, procurámos sempre fazer referência ao que a tradição nos legou, como, por exemplo, o "grasnar" dos gansos do templo de Juno que salvou o Capitólio, o aparecimento "milagroso" de Camilo que recuperou o ouro que os Gauleses se preparavam para levar consigo.

São rubricas do programa, são aspectos importantes a salientar pois nos permitem, numa caminhada "expansionista" pelo alargamento de Roma, explicar a formação do império que os Romanos conseguiram alcançar e chegar à Romanização da Península Hispânica que nos toca mais directamente. São questões indispensáveis, dizia, mas convém que sejam intervaladas com outras. Não podemos transformar o estudo do latim e da civilização romana numa permanente referência a guerras de expansão, a vitórias sucessivas, numa enumeração de heróis e super-homens. É que podemos correr o risco de os nossos jovens se cansarem.

A certa altura do período, o Bruno exclamava: "o único contra são as histórias dos Romanos em que acabam sempre por ganhar, como se fossem deuses." E a Ana dizia, em relação às aulas de latim: "só há um senão que é o facto das histórias romanas acabarem sempre bem como os contos de fadas em que no fim vivem felizes para sempre."

No entanto, a propósito de guerras, foi possível, mais uma vez, fazer o confronto com a actualidade. Recordámos que, infelizmente, as guerras, as conquistas, a luta pelo poder através das armas não são "histórias" do passado mas uma constante nos dias de hoje. E procurámos as guerras modernas nas notícias de todos os dias, nos jornais, nas revistas da actualidade. Alguns recortes deram uma montagem de textos sobre o tema que puderam ser confrontados com o

passado. E isso serviu para um trabalho de desenvolvimento lexical. Os textos falavam de violência, morte, fome, guerra, atentados, combates (na Somália, na Bósnia, em Londres, na Alemanha, no Paquistão, no Kosovo, em Angola) e dos cemitérios que recordam os mortos em combate. Foram propostas aos alunos as seguintes tarefas:

1 - Fazer o levantamento dos vocábulos que se enquadram no campo semântico em destaque.

1.1 - Apresentar para cada vocábulo português o vocábulo latino correspondente ou equivalente.

1.2 - Alargar a lista anterior com outros vocábulos não presentes nos textos transcritos.

Mas, para um verdadeiro conhecimento da Antiguidade Clássica, é necessário mostrar que, dos Romanos não conhecemos apenas guerras e conquistas, não fiquem os alunos com um conhecimento parcial e incompleto da realidade. Aliás, as observações feitas por alguns revelam como isso não lhes basta. Os Romanos também cultivavam a amizade, a justiça, eram amantes da paz e da concórdia entre os homens. É bom recordar-lhes, neste momento, que havia também grandes poetas e filósofos e não apenas guerreiros.

Foram então apresentados textos de Cícero, de Séneca, de Salústio, quer em latim, quer em tradução (ver anexo 1).

E, como estávamos no final do período, a iniciar as férias de Natal, os alunos construíram, na aula, alguns "cartões" de boas-festas, salientando, nessa época, a paz e o amor simbolizados Naquele cujo nascimento de ia celebrar.

Com o tempo e o material disponível numa aula, esses "recados" natalícios foram elaborados e colocados numa vitrina do corredor da escola destinada à exposição de trabalhos.

Resultaram "cartões" com frases como estas :

*Dies Natalis! Iesus natus est. Natalis tempus pacis est. Felix
Dies Natalis!*

Saluete! Felix annus nouus!

E, num outro cartão, uma composição de Pax vs Bellum com palavras como amor, libertas, iustitia, amicitia, pugna, mors, delere, occidere, harmonia, fraternitas e desenhos alusivos.

Após as curtas férias, o trabalho foi retomado. Os textos anteriormente propostos foram então analisados com mais pormenor e devidamente comentados. Alguns serviram, ainda, para a exploração de aspectos de morfologia e sintaxe (os advérbios de modo e sua formação a partir de adjectivos; o presente do conjuntivo; o valor de ut com conjuntivo e com indicativo).

Partiu-se depois para o trabalho individual e em grupo, com o objectivo de cada um exprimir as suas ideias sobre o tema e ao mesmo tempo aplicar os conhecimentos ao nível de algumas construções sintácticas e de vocabulário.

Em primeiro lugar, os alunos construíram pequenas frases onde deveriam, de preferência, utilizar o modo imperativo e outras onde teria de entrar a oração infinitiva. Procedeu-se, depois, ao registo de todas as frases no quadro para uma correcção colectiva.

Eis algumas mais sugestivas:

Ama amicum ut amas patrem.

Facite pacem quod omnes homines amant esse beati.

Nolite belum gerere.

Fac pacem, non bellum.

Pacem fac et in pace uiue.

Nolite interficere fratrem uestrum.

Dona mihi manum tuam.

Bellum contra naturam est. Nolite offendere naturam.

Date manum amicam omnibus hominibus.

*Viuite in pace et felicitas ueniet.
Sine bello omnia pulchra sunt.
Vita cum amicitia dulcis est.
Omnes dicunt pacem esse meliorem quam bellum.
Olim aliquis dixit omnes homines fratres esse.*

Na sequência deste trabalho, a tarefa seguinte, em grupo, consistiu em construir, com estas frases, um texto uno e coerente, utilizando apenas os elementos de ligação indispensáveis, tais como conjunções ou advérbios.

Apenas dois exemplos:

1 -

Fac amorem noli facere bellum

Sine bello omnia pulchra sunt, ob eam causam uiue in pace et felicitas ueniet. Ama tuos amicos quia uita cum amicitia dulcis est. Para pacem et non bellum. Noli necare! Ama pacem! Es fidelis tibi ipsi, ama omnes sicut amas te ipsum.

2 -

Sine bellum omnia pulchra sunt, sic parate pacem in belli tempore.

Noli pugnare, ama res bonas uitae; ama pacem et tuos amicos.

Fac amorem, noli facere bellum, tum uiue et permite uiuere.

Omnes sciunt pacem meliorem quam bellum esse, tunc noli necare. Scio amorem omnia uincere, tum amate omnes homines.

3 -

Putamus bellum malum esse. Viuete in pace et felicitas ueniet, quod uita cum amicitia dulcis est. Fac pacem inter omnes itaque uiue et permite uiuere. Putamus amicum

habere bonum esse. Ama tuos amicos, ama omnes! Noli pugnare, ama res bonas uitae.

E, como o tempo da aula foi curto, o trabalho de casa veio na continuação deste. Iriam, agora, elaborar um texto, dentro da mesma temática onde utilizassem, essencialmente, orações infinitivas. Pretendia-se que exprimissem o que *sentiam, pensavam, ouviam* ou *diziam* sobre o assunto.

Apareceram textos muito interessantes, dos quais salientamos:

Cicero in "De officiis" declarat amicos esse debere. Ego quoque puto bellum malum esse. Amici mei dicunt pugnare mortes et famem dare. Omnes dicunt uitam sine bello et pugna pulchram et beatam esse. Poetae prisci scribunt amicitiam et amorem nos uiuere adiuuare.

Bellum malum est quia homines mali sunt. Milites bellum non amant et dicunt bello fessos esse. Omnes debent clamare bellum malum esse et pacem esse debere.

Para completar o tema foi distribuída uma folha com algumas sentenças, provérbios e frases célebres (ver anexo 2).

Estas frases tinham em vista, também, para além da análise, comentário e tradução a realização de outros exercícios de aplicação e a relação, sempre presente, com o português. Assim pedia-se :

- 1 - Analisa e traduz as frases transcritas.
- 2 - Encontra, para algumas delas, sentenças ou provérbios portugueses correspondentes.
- 3 - Escolhe quatro frases, antecede-as de "Romani dicebant..." e efectua as transformações necessárias.

Desculpem-me os colegas, certamente mais criativos, mais conhecedores e competentes, científica e pedagogicamente, o

atreuimento de apresentar esta experiência que nada tem de extraordinário. No entanto, penso que, para um ensino melhor, teremos que partilhar mais uns com os outros os êxitos e os fracassos, as experiências boas ou más, pois é com essa troca que podemos enriquecer-nos na tarefa pedagógica que exige de nós um constante esforço de actualização, de mudança, de adaptação a novas situações, de resposta ao diálogo exigente e crítico dos jovens que temos diariamente conosco.

Não é fácil a relação pedagógica nesta época de mudança em todos os sectores, da sociedade à escola, mas não podemos cair no desânimo e na atitude derrotista e pessimista de que nada é possível. Nas "pequenas" coisas do dia a dia vamos construindo o edifício maior, não podemos fazer tudo de uma só vez e não conseguimos tudo sozinhos (*non omnia possumus omnes*).

O cumprimento de um programa oficial não pode torturar-nos a nós e aos alunos na ideia fixa de dar muito em pouco tempo. Há que saber dosear as coisas e pensar que não estamos a formar especialistas mas a contribuir com o ensino/aprendizagem da língua latina e da civilização romana para a formação integral de uma juventude que se quer aberta às questões humanistas, conhecedora do passado e em diálogo com o presente, capaz de reflectir sobre os problemas do seu tempo, com um espírito crítico assente em bases sólidas de valores conscientemente interiorizados.

Foi isto que pretendemos com esta unidade didáctica. Os textos estudados, as tarefas realizadas, as reflexões feitas pretenderam uma aplicação de conhecimentos da língua e da civilização latinas mas numa constante ligação com o presente, com os acontecimentos do nosso tempo, com a realidade actual. Pensamos que o resultado foi positivo e proporcionou estratégias diferentes de abordar questões essenciais.

ANEXO 1 -

A—

" Mas uma vez que, conforme escreveu muito bem Platão, não nascemos só para nós, e a pátria reclama uma parte da nossa existência, outra parte os amigos, e, como querem os Estóicos, tudo quanto a terra produz foi criado para utilidade do homem, e por sua vez os homens nasceram por causa dos homens, de maneira a poderem ajudar-se uns aos outros, o nosso dever é seguir o caminho indicado pela natureza, servir o interesse geral, prestando mutuamente serviços, dando e recebendo, e, ora por meio da nossa habilidade, ou da nossa actividade ou do nosso engenho, estreitar os laços sociais."²

Cícero, *Dos Deveres*

A —

Viue cum seruo clementer, comiter quoque: et in sermonem illum admitte et in consilium et in conuictum.

Séneca, *Ad Lucilium*

C —

Duabus his artibus, audacia in bello, ubi pax euenerat, aequitate, seque remque publicam curabant.

Salústio, *De Coniuratione Catilinae*

D —

Est amicitia nihil aliud nisi summa consensio rerum diuinarum atque humanarum inter aliquos, cum beneuolentia et caritate.

Ego uos hortor ut amicitiam omnibus humanis rebus anteponatis.

² Trad. in: Maria Helena da Rocha Pereira, *Romana- Antologia da cultura latina*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, ² 1986.

Quid dulcius quam habere aliquem quicum omnia audeas sic loqui ut tecum?

Caritate enim benevolentiaque sublata, omnis est e uita sublata iucunditas.

Cícero, *De Amicitia*

ANEXO 2 —

- Concordia paruae res crescunt, discordia maxumae dilabuntur.
- Cedant arma togae.
- Iustitia est fundamentum regnorum.
- Honesta fama melior est pecunia.
- Bona opinio hominum tutior pecunia est.
- Quid tibi pecunia opus est, si uti non potes?
- Homo homini lupus.
- Omnia uincit amor.
- Labor omnia uincit improbus.
- Non arduum ad uirtutes iter est.
- Multae manus onus leuius faciunt.
- Per alta uirtus it.
- Amicus est tamquam alter idem.
- Nihil dulcius quam omnia scire.
- Sibi parat malum qui alteri parat.
- Si uis amari, ama.
- Amicitia nihil melius est homini datum.
- Amicus certus in re incerta cernitur.
- Non omnia possumus omnes.

OS CLÁSSICOS NA SALA DE AULA

MARIA MANUEL PIMENTEL D'ABREU*

Sugestão de uma listagem de itens tidos como essenciais — o que não quer dizer de igual importância — para o desenvolvimento e enriquecimento da formação dos jovens.

I — CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo dos Clássicos, em que incluiremos quer o estudo das Línguas Latina e Grega quer ainda o mundo Greco-Romano com a sua própria cultura, desenvolvimento sócio-político e realizações no campo filosófico e estético e ainda no tecnológico, reporta-se especialmente a períodos históricos cuja interacção entre o desenvolvimento social, político, intelectual, literário e artístico se encontra bem documentada em marcos de excepcional qualidade; dois de entre eles foram por exemplo: Atenas no século V a. C. e Roma no período que vai desde o século I a. C. até ao I d. C.. As culturas destes períodos estão, embora numa escala suficientemente pequena para serem analisadas como um todo e suficientemente distantes no tempo em relação a nós mesmos para poderem serem estudadas com suficiente objectividade, contudo com bas-

* Escola Secundária José Falcão — Coimbra.

tantes pontos de contacto de modo a clarificar o presente. Estes períodos foram assinalados por realizações em Arte, Arquitectura, Literatura, Drama e pelo pensamento histórico-político--filosófico em que tiveram um enorme poder influenciador nos séculos posteriores relativamente ao desenvolvimento do Mundo Romanizado.

Nestes últimos anos, uma série de disciplinas baseadas no estudo dos Clássicos tem vindo a surgir e a desenvolver-se envolvendo o estudo do Mundo Greco-Latino nas suas mais diversas manifestações sem contudo se sentir a necessidade da aprendizagem das Línguas Clássicas que a suportam.

Examine-se a Civilização Clássica, sobre História Antiga, etc., quer nos cursos médios, quer ainda nas Universidades

Nas Escolas, o conhecimento do Mundo Antigo e suas manifestações pode bem ser dimensionado aos alunos com inteira exactidão não necessitando, para tal, do estudo antecipado das línguas específicas que as suportam. O estudo dos Clássicos, neste sentido, pode ser profundamente interligado a outras matérias curriculares e pode dar uma importante contribuição aos programas humanísticos das Escolas.

Contudo, o estudo das Línguas Clássicas oferece uma significativa dimensão ao conhecimento do Mundo Antigo. E assim é que, todos os que as estudam adquirem um maior conhecimento destas civilizações através da leitura dos textos na própria língua em que foram produzidos. Daí que, só se for mantido, em cada geração, um conjunto destes estudiosos, pode uma faceta do Mundo Antigo que dependerá do material traduzido, ser informada e reinterpretada por aqueles que têm a possibilidade do contacto directo com o texto original.

O estudar-se as Línguas Clássicas pode, em suma, ajudar não só o estudante no conhecimento linguístico geral como também na tomada de consciência das raízes da sua própria língua (a língua materna) e das línguas romanizadas, concentrando-se ainda no modo como as palavras e ideias são equacionadas.

O Latim e o Grego podem ser vistos como oferecendo uma boa contribuição para o alargamento da própria Língua e ainda para a área de Humanidades. Repare-se, pois, como, desde o início do nosso século e até aos nossos dias, o estudo das Línguas Clássicas no nosso país tem vindo a ser esquecido enquanto noutros países, nomeadamente a Bélgica, a Alemanha e a Inglaterra se têm esforçado por incrementá-lo e incluem o estudo do Latim nos " currícula " liceais desde bastante cedo.

Estudar a Cultura Greco-Romana com todos os seus pontos de contacto ou de diferenciação em relação à nossa própria cultura, leva os alunos a despertar mais cedo para a natureza, para a sua própria sociedade e aumenta-lhes a capacidade de apreciação em relação ao que os rodeia. O Mundo Clássico, quer estudado na Língua Materna, quer através da aprendizagem da Língua Clássica, representa um enriquecimento de material que ajuda ao desenvolvimento dos alunos na compreensão da utilização da linguagem, no suporte ideológico (moral, político, religioso, histórico, etc.) e na resposta a trabalhos de Arte e Literatura.

Infelizmente, os Clássicos não têm um lugar determinado nos " currícula " do 3º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, o uso de material clássico, especificamente, o Mito e a Lenda poderiam ser utilizados pois que, no Ensino Secundário, os alunos beneficiariam grandemente com o conhecimento que tivessem já adquirido do mundo clássico durante os seus estudos anteriores.

O conhecimento da Língua e da Civilização Clássicas levará o aluno a adquirir para a sua formação, uma série de apetências que contribuirão para um melhor conhecimento da civilização hodierna ajudando-o a abrir caminho às que se lhe seguirão.

Este trabalho sugere oito áreas em que o estudo dos Clássicos na sala de aula pode dar o seu melhor contributo.

São, nomeadamente, as áreas: *linguística, estético-criativa e sócio-política* em que algumas também envolverão consideravelmente os factores *éticos e espirituais*; o mesmo não acontecerá, contudo, com as

áreas das *matemáticas*, do *desenvolvimento estético-corporal* e das ciências em geral.

II — SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DOS CLÁSSICOS NA SALA DE AULA

1 — ÁREA LINGUÍSTICA

O estudo do Grego e/ou Latim ajuda ao desenvolvimento da sensibilidade linguística, à apreciação da estrutura da língua, à compreensão vocabular e ortográfica e à exactidão do uso, enquanto escrita ou falada, da língua materna tão bem quanto à língua clássica estudada. Isto leva-nos à compreensão da língua e do pensamento de outras civilizações que, em muitos aspectos, são diferentes da nossa. Compreendê-las ou traduzi-las do/para Português pode não só apresentar um repto intelectual diferente daquele que se conseguirá com o estudo de línguas modernas como também pode ajudar à crítica do nosso próprio modo de pensar.

O estudo de uma língua clássica em textos de prosa ou poesia torna-se, muitas vezes, cansativo e enfadonho pela busca que requer do termo e ideias apropriadas. É necessário que, para que tal não suceda haja, previamente, uma explanação oral sobre o seu conteúdo e significado no Mundo Clássico e a sua relação com o nosso. Através desta análise os alunos poderão, então, conseguir o domínio da sua própria língua, usando-a com precisão e sensibilidade.

2 — ÁREA ESTÉTICO-CRIATIVA

O principal objectivo do estudo dos Clássicos deve ser o desenvolvimento da apreciação estética nas diferentes formas de Arte.

Deverão ser escolhidos certos períodos preferencialmente a outros pela concentração de elementos de interesse e qualidade em diferentes domínios como os da Arte, da Literatura e da Arquitectura.

Tomemos por exemplo o século V a. C. em Atenas ou o período que vai do século I a. C. ao século I d. C. em Roma. Estes oferecem aos alunos mais elementos que talvez nenhum outro igualmente limitado no tempo e no espaço. Os alunos poderão, então, ser levados a compreender as capacidades artísticas e técnicas fazendo ligações entre as diferentes realizações tal como a escultura de Fídias, a tragédia de Sófocles ou os diálogos de Platão em Atenas; ou poderão ser remetidos, na civilização romana, para uma obra de Virgílio, para um epigrama, para a effigie de uma moeda, para um monumento ou para um mosaico.

Deste modo, as fontes históricas oferecem-nos a possibilidade de entrar no espírito dos seus criadores e levam-nos a um estudo mais aprofundado destes e das suas obras.

A temática das obras dos escritores, tais como Heródoto, Tucídides, Lívio Andronico ou Tácito, para lá de pertencerem à ciência histórica são, também, de cariz literário de mérito próprio. Quanto mais o mito e a lenda, muito especialmente a de Homero, for, ela própria, um estímulo à criatividade de realizações de textos escritos originais e com teor imaginativo tal como o foram para os autores e artistas em muitos outros períodos históricos incluindo o nosso, tanto mais os alunos do ensino secundário deverão ser encorajados a responder à criatividade utilizando material clássico nos mais diversos temas e diversificadas formas desde o texto poético ao histórico passando pela realização dramática, estética, musical, etc..

Escrever sobre temas históricos ou literários poderá ser também um processo criativo e imaginativo mas disciplinador pelo testemunho que a recriação do passado requer.

3 — ÁREA ÉTICA

Muitos aspectos surgem emanados do estudo dos Clássicos: escravatura, ideia de império, " status " da mulher, conflitos entre as

reivindicações do Estado e os direitos individuais. A discussão moral fundamenta-se, frequentemente, nas páginas de muitos escritores clássicos, quer filósofos ou historiadores, tragediógrafos ou oradores.

Os alunos podem bem ser desafiados à reflexão e crítica destes temas e dos motivos históricos que os suportaram e reflectir ainda sobre problemas hodiernos tendo em conta a sua própria experiência e conhecimentos.

4 — ÁREA SÓCIO-POLÍTICA

A História e Literatura Greco-Romana não podem ser estudadas em profundidade e conscientemente sem que se preste atenção ao seu contexto social e à busca incessante das origens e das estruturas.

Ao procurar compreender estas características — o trabalho de democratização em Atenas ou as causas do colapso da República Romana, por exemplo — os alunos podem ser encorajados a relatá-los em vista à sua adaptação ao mundo contemporâneo e compará-los, paralelamente, (ainda que sejam diferentes) às características dos acontecimentos e às práticas no nosso próprio tempo.

Assim, e deste modo, os alunos podem adquirir conhecimentos e conceitos básicos de carácter político ao estudarem, por exemplo, algumas das causas dos conflitos sociais, os benefícios e perigos associados às diferentes formas da organização política e as moveções conotações do vocabulário propagandístico.

Ao mesmo tempo podem, ainda, desenvolver a subtilidade dos meandros políticos e sociais dos vinte séculos de existência do mundo.

5 — ÁREA ESPIRITUAL

O sentido profundo da dimensão religiosa da experiência humana penetra em todo o Mundo Clássico e todo o estudioso da sociedade Grega ou Romana é obrigado a reconhecer a sua influência na acção e debate.

As origens da religião mais primitiva e os elementos de mistério da vida humana estão presentes em muitos trabalhos de Literatura Clássica como poderemos observar em Platão ou nas tragédias sofocianas, por exemplo.

A história do Império Romano inclui o despertar do Cristianismo e o conflito entre religiões rivais e crenças supersticiosas.

Uma vez mais, as comparações com ideias e crenças da nossa sociedade podem bem ser válidas para o desenvolvimento e apreciação do significado deste aspecto fundamental do pensamento e comportamento humanos.

6 — ÁREA CIENTÍFICA

O estudo dos Clássicos em geral e a História Antiga em particular requerem uma investigação sistemática atenta.

Quando as aulas incluem elementos arqueológicos e de História de Arte será necessário que os alunos observem cuidadosamente para que possam guardar, com objectividade, na sua memória as observações feitas.

O estudo das sociedades antigas inclui muitas referências a técnicas que são utilizadas em Ciências Sociais.

Muitas aulas encorajam os alunos a explorar métodos rudimentares de feição científica dos Gregos e/ou Romanos ou os princípios científicos que subjazem ao desenvolvimento técnico.

Nas outras, os alunos podem ser encorajados a actividades relativamente sofisticadas usadas nas ciências médicas.

Professores de outras áreas que não as clássicas reconhecem o potencial do material clássico para investigar a aplicação dos princípios científicos.

7 — ÁREA MATEMÁTICA

O valor do desenvolvimento lógico e o pensamento analítico são adquiridos, também, nos estudos dos Clássicos.

A necessidade da análise lógica é especialmente relevante quando o aluno se envolve numa tradução/retroversão ou composição em Latim/Grego que, sendo línguas flexionáveis possuem uma estrutura de frase complexa, requerendo, portanto, uma cuidadosa selecção e análise do texto a trabalhar de molde a que não haja fuga ao seu sentido primitivo e se mantenha o seu raciocínio lógico.

8—ÁREA DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-CORPORAL

O movimento, a dança e o teatro podem desenvolver-se sem previamente se sujeitarem os alunos a muitos estudos sobre o Classicismo.

Outras aptidões podem ser desenvolvidas através da pintura, desenho, modelagem e fotografia.

Nenhuma das aulas sobre o estudo dos Clássicos pode ter a veledade de cobrir simultaneamente as oito áreas acima referidas nem tão pouco as potencialidades que estas oferecem. Caso isso acontecesse a aula fracassaria rotundamente porque causaria nos alunos enfado e consequente rejeição.

Os objectivos e a ênfase dados nas aulas de Latim/Grego à História ou/e Civilização Clássicas podem variar consideravelmente.

Por vezes, numa aula orientada para um determinado objectivo podem-se criar ligações entre os Clássicos e outros temas dos "curricula" que vão conduzir à interdisciplinaridade. O desenvolvimento efectivo destas ligações interdisciplinares dependerá de uma coordenação estreita entre os professores envolvidos.

CONCEITOS

O estudo dos Clássicos tem como objectivo principal desenvolver alguns ou todos, se possível, os conceitos aplicáveis dentro das áreas acima referidas dependendo muitos da duração dos cursos e selecção dos materiais.

No caso dos cursos de Língua Latina/Grega vários conceitos linguísticos necessitam ser estudados com vista a permitir uma efectiva compreensão ou tradução.

Estes conceitos gramaticais — (sejam simples como as partes do discurso ou a função dos casos, sejam complexos como a análise das orações subordinadas) — são essenciais ao curso de língua conquanto os métodos de os apresentar possam variar consideravelmente de uma aula para outra.

Ideias relativas a aspectos do estudo da civilização — social, literária, histórica, artística — podem ser desenvolvidas numa aula de língua ou então numa outra que não envolva o Latim/Grego.

Algumas ideias são, também, comuns ao estudo de outras culturas mas quando aplicadas ao Mundo Clássico tomam uma conotação distinta. Conceitos como *escravatura*, *casa*, *Templo* ou *império* podem, com vantagem, ser explorados através de comparação do seu uso corrente e actual com a ideia tão diferente que delas tinham os Gregos ou Romanos.

O estudo da Língua aguça a compreensão conceptual dos alunos mostrando-lhes como, de forma absolutamente inadequada, a palavra portuguesa esvazia de conotações a ideia grega ou latina (por exemplo, a *pietas* que encontramos ao estudar a ENEIDA de Virgílio).

A clara compreensão do conceito de *civilização* é importante porque facilita aos alunos o conhecimento tanto quanto possível exacto da sociedade Antiga; este conhecimento poderá, também, oferecer uma explicação suplementar para outros conceitos tais como: *tradição*,

causa, continuidade e mudança . Mas talvez que o conceito grego mais característico seja *antítese* .

São-nos, constantemente, feitas referências a contrastes tais como: lei natural/costumes humanos ou ainda teoria/prática. Compreender estes conceitos particulares levará os alunos a estarem mais sabedores dos contrastes dentro da nossa própria sociedade e das semelhanças e desigualdades entre esta e o Mundo Antigo.

Semelhança e Diferença são ideias que poderão ser introduzidas em qualquer aula de Latim/Grego.

Os alunos serão ajudados não só a reconhecer atitudes da experiência humana que genuinamente liga o Mundo Clássico e o seu próprio Mundo como também a aperceberem-se que, muitas vezes, uma aparente identidade oculta as diferenças essenciais. Por exemplo, é perfeitamente enganador para os alunos pensarem que apenas algumas particularidades como o Coro impedem que a tragédia grega seja drama tal como o século XX o concebe ou falar no século V a. C. sobre a assembleia popular ateniense como se se assemelhasse completamente ao nosso parlamento e os seus cidadãos se conformassem à versão da moral cristã.

REALIZAÇÕES — APTIDÃO E COMPREENSÃO

Ao fim de um curso de Latim/Grego seria desejável que os alunos, de um modo satisfatório, atingissem um certo número de objectivos, a saber:

A . Alguns conhecimentos do Mundo Antigo e, através deles, a capacidade de:

- 1 — descrever e explicar aspectos seleccionados do Mundo Antigo;
- 2 — observar e registar, para resumir e analisar a informação;
- 3 — observar para formular questões, resolver problemas e identificar o que é importante;

4 — reconhecer exemplos da influência do Mundo Antigo na Civilização Ocidental;

5 — estar preparado para discussões de ordem moral surgidas ao longo do seu estudo e saber relacioná-las com exemplos da sua própria experiência e com os problemas que afectam a vida actual;

6 — saber apreciar os valores estéticos;

7 — ser capaz de produzir, a partir do conhecimento adquirido do Mundo Antigo, realizações no campo da pintura, modelagem, desenho, teatro, etc.;

8 — usar a Língua Portuguesa de forma criativa;

9 — aperfeiçoar, através de todas estas actividades, o raciocínio lógico.

B . A capacidade de ler textos de Literatura Latina (ou Grega) quer no original quer em tradução, saber evidenciar alguns conhecimentos e avaliá-los no seu contexto histórico e literário através da discussão, da paráfrase, do comentário ou da tradução quando esta se considerar adequada.

C . A capacidade de fazer uma leitura expressiva com fluência , exactidão e total compreensão de um texto latino (ou grego) e revelar este conhecimento pela tradução adequada na Língua Portuguesa.

D . A capacidade de conhecer as diferenças entre o Latim (ou o Grego) e o Português bem como as Civilizações Latina e Grega e a sociedade contemporânea.

E . A capacidade de saber apreciar o contributo que as línguas e o pensamento clássicos trouxeram ao desenvolvimento das línguas, culturas e formas de pensamento europeias.

F . A capacidade de sentir prazer em adquirir novas aptidões e conhecimentos através do estudo dos Clássicos.

O grau de ênfase dado às várias aptidões e formas de conhecimento variarão segundo o grau de interesse dos alunos.

Os alunos que seguem um curso com forte componente linguística podem não ser chamados a desenvolver aptidões relacionadas com as alíneas a) e c) acima referidas.

Poucos serão os alunos que depois de terem estudado os clássicos no Secundário e depois de terem concluído os seus cursos sentirão a necessidade desses conhecimentos na sua vida profissional; contudo, esses conhecimentos revelar-se-ão extremamente úteis, nos seus tempos livres, como forma mais apurada de compreensão da civilização em que estão inseridos.

ATITUDES

O estudo dos Clássicos contribui, de forma importante, para o desenvolvimento, nos adolescentes, de um certo número de atitudes entre as quais se destacam:

- a** . a sensibilidade em relação à língua, o respeito pela sua complexidade e subtilidade;
- b** . a abertura em relação às formas de pensamento das diferentes culturas;
- c** . o sentimento de humildade e respeito pelas experiências alheias;
- d** . a curiosidade em relação às causas, efeitos, origens e mudanças e seu significado;
- e** . o sentido de perspectiva histórica.

Estas atitudes e outras que se lhes poderiam associar são relevantes não só durante o Ensino Secundário mas também para além dele pois a curiosidade e a satisfação acima mencionadas decorrentes dos Clássicos podem tornar-se de um interesse absorvente e contínuo na vida adulta. Isto verifica-se, nomeadamente, através do interesse, sobretudo, em obras de arte mas também na apetência pela leitura de traduções dos Clássicos e obras de ficção que, de algum modo, reflectem o Mundo Antigo.

Por exemplo, foram, recentemente, editados alguns livros de ficção entre os quais se destaca PRESSÁGIO DE FOGO de Marion Zimmer Bradley cuja venda tem ultrapassado todas as expectativas.

PROGRESSÃO

Haverá, no estudo dos Clássicos, uma progressão (do mais fácil para o mais complexo, do particular para o geral, do concreto para o abstracto). Assim, por exemplo, o estudo dos mitos e lendas gregas conduzirá à História da Grécia e de Roma. Isto é tanto mais importante quanto as histórias gregas permitem mostrar as ligações entre os dois mundos — o Grego e o Romano (veja-se a fuga de Eneias de Tróia e a fundação mítica de Roma); ou então, o estudo das características gerais de um povo e de um país que antecede o estudo de tópicos como " democracia " ou " economia romana ".

III — OBJECTIVOS FINAIS

O estudo da Língua Clássica deveria ter, como objectivos principais:

A . a aquisição de suficientes conhecimentos linguísticos de forma a permitir aos alunos a capacidade de compreender alguns textos latinos (ou gregos) na versão original;

B . a capacidade de , através deles, conhecerem a Civilização Clássica; 1 — Mito e Lenda Clássica

2 — História, Cultura e Sociedade;

C . e a capacidade de dominarem e correctamente aplicarem a língua materna.

" Do que foi dito, podemos em síntese confirmar que o Latim, além de muitas outras vantagens, oferece ao espaço do idioma português:

— uma permanente memória linguística interactiva;

— uma base disponível para quase todos os processos de inovação e de criatividade lexical, sobretudo no âmbito da pesquisa e da criação literária;

— uma informação diacrónica multilíngua;

— um instrumento imprescindível de acesso às principais fontes documentais da história portuguesa.

Estas razões deveriam ser suficientes para justificarem uma alargada dedicação de tempo lectivo ao ensino do Latim na programação escolar ". (*in* Telmo Verdelho, *A Utilidade do Latim no Mundo de Hoje*)

Desejável seria, para além disso, que os professores de Línguas Clássicas fomentassem nos alunos o interesse pelas realidades clássicas associando ao estudo dos textos, visitas a locais arqueológicos, museus, amostragem de fotografias, slides, vídeos de temas arqueológicos e vídeos de temas de ficção e históricos.

IV — ESBOÇO DE QUESTÕES TENDENTES A OPTIMIZAÇÃO DO ESTUDO DOS CLÁSSICOS NA SALA DE AULA

1 — ÁREA LINGUÍSTICA

a) A Prática da Língua Clássica

1.1 — Mostrará o aluno devidamente acompanhado capacidade de compreender um texto latino com algum grau de dificuldade através de:

a) dedução do sentido geral do texto através de uma primeira leitura

b) tradução

c) resumo final

d) comentário gramatical e vocabular

e) leitura expressiva do texto original

Os clássicos na sala de aula

f) aplicação de conhecimentos anteriores adquiridos através do texto a novas situações

1.2 — Mostrará o aluno que compreende as diferenças entre a estrutura da língua latina e a materna através de:

- a) tradução
- b) retroversão
- c) explanação morfológica e sintáctica
- d) aplicação suficiente de aspectos gramaticais e lexicais em novas situações

b) A Prática da Língua Materna

1.3 — utilização correcta dos diferentes níveis de língua

1.4 — utilização criativa do Português em relação com os temas clássicos

1.5 — leitura silenciosa e expressiva correctas

1.6 — escrita correcta da língua

1.7 — aplicação de conhecimento anteriormente adquiridos a diferentes situações

2 — ÁREA ESTÉTICO-CRIATIVA

2.1 — apreciação estética dos elementos:

- a) visuais (por exemplo arte, arquitectura)
- b) orais (por exemplo mito, literatura — ritmo e musicalidade)

3 — ÁREA ÉTICO-MORAL

3.1 — avaliação ético-moral do material apresentado (por exemplo escravatura, império, estatuto da mulher)

3.2 — conhecimento dos comportamentos ético-morais

3.3 — discussão dos mesmos

3.4 — relacionamento entre os dados adquiridos e a sua própria experiência

4 — ÁREA SÓCIO-POLÍTICA

No estudo da História e da Literatura

4.1 — conhecimento do contexto social

4.2 — conhecimento político e filosófico (por exemplo as relações inter-individuais em sociedade).

4.3 — a relação entre ideias, atitudes clássicas e contemporâneas

5 — ÁREA ESPIRITUAL

5.1 — conhecimento de ideias e mitos religiosos antigos

5.2 — avaliação da sua complexidade

5.3 — comparação entre as ideias religiosas clássicas e as contemporâneas

6 — ÁREA CIENTÍFICA

Os alunos deverão recorrer a técnicas usadas pela ciência — observação, registo, formulação de questões e síntese

6.1 — observação e registo correctos/minuciosos (por exemplo em visitas de estudo a museus e na análise de textos).

6.2 — apontar de problemas e soluções

6.3 — reconhecimento de semelhanças e diferenças entre o mundo Clássico e o actual

6.4 — distinção entre afirmações verdadeiras e falsas

6.5 — construção do Mundo Clássico a partir da observação e experiência

7 — ÁREAS MATEMÁTICAS

7.1 — aquisição do pensamento lógico

8 — ÁREA ESTÉTICO-CORPORAL

8.1 — desenvolvimento de comportamentos adequados

A LÍNGUA E CULTURA GREGAS E A INTERDISCIPLINARIDADE

MARIA DA GRAÇA GASPAR MENDES DE PINHO DA CRUZ*

Vou falar de uma experiência pedagógico-didáctica levada a efeito no Ensino Secundário, pelas Escolas Secundárias de Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis, sendo responsáveis respectivamente eu própria, professora do 8º grupo A, das disciplinas de Português, Latim e Grego e Drª Lúcia Simões do 9º Grupo, professora de Inglês.

— " O Homem sonha...
e a Obra nasce" ...

Desde o final do meu curso, em 1969, que sempre sonhei poder ver "claramente visto" tudo o que aprendi nas disciplinas de História da Cultura Clássica e Literatura Grega, mas as circunstâncias da vida não foram propícias à concretização deste meu desejo.

Por outro lado só dei aulas de língua grega até 1976 e sendo uma disciplina de opção, sem o número de inscrições exigido por lei anualmente, senti necessidade de dar a conhecer aos alunos, a Cultura Grega.

Em boa hora chegou à minha escola, como a todas as outras, o "Programa Língua" — programa de acção para a promoção de competência em línguas estrangeiras na Comunidade Europeia, que permite

* Escola Secundária de Vale de Cambra.

um intercâmbio de jovens do ensino complementar, técnico, vocacional, profissional e especializado.

O "Programa Língua" é um programa de acção financiado pela CEE, a 50% ou 75%, para a promoção de competência em línguas estrangeiras (nós escolhemos a língua inglesa), na Comunidade Europeia.

Foi então que, casualmente, expressei esta minha vontade a uma ex-colega da Escola Secundária de S. João da Madeira que me pôs em contacto com a Dr^a Lúcia Simões da Escola Secundária de Oliveira de Azeméis que, também, ambicionava actuar segundo os objectivos deste Programa-Língua.

E porque ambas consideramos que o que torna o ensino aliciante é a vontade de querer fazer sempre mais e melhor, renovando metodologias e estratégias e adaptando-nos à actualidade, iniciámos o nosso projecto comum.

Assim começámos por preencher quatro formulários:

A — Formulário de caracterização de instituição.

B — Formulário para obtenção de instituição parceira.

C — Formulário de candidatura para a realização de visitas preparatórias.

D — Formulário de candidatura para intercâmbio de jovens.

Resumindo, os conteúdos dos nossos projectos educativos a propor ao estabelecimento parceiro constariam de:

— intercâmbio interdisciplinar, cultural e linguístico, tendo como língua principal de comunicação o Inglês;

— Divulgação das características principais da cultura e língua portuguesas na Grécia e da cultura e da língua grega em Portugal, através do contacto entre os jovens (directamente ou por carta) e através das instituições envolvidas.

— Discussão de problemas actuais entre jovens de nacionalidades diferentes, como a industrialização, a defesa do meio ambiente, desporto, tempos livres, etc..

A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade

— Contacto directo com a história e a geografia da Grécia e Portugal, através de visitas de estudo a locais de interesse, devidamente previstos, com acordo mútuo dos parceiros.

— Motivação para a aprendizagem/aperfeiçoamento da língua inglesa por jovens de culturas diferentes.

— Contribuir para o alargamento de horizontes e desenvolvimento de mentalidades no sentido de aproximação dos povos.

Este intercâmbio e as iniciativas a ele ligadas integrar-se-iam no Plano de Actividades de cada uma das Escolas intervenientes, com o fim de *Estimular os professores e alunos à participação, numa perspectiva interdisciplinar, à dinamização de programas culturais, no âmbito de uma Escola viva e, por isso, também inserida no Meio, e a um sã convivio na Comunidade Escolar.*

Quanto à preparação para o projecto educativo conjunto e intercâmbio, os jovens, tendo em vista um projecto comum, realizariam:

Em Portugal visitas a Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra, Conimbriga e Penela; visitariam seis empresas — indústrias de metalomecânica de cubas de aço, latas de folha da Flandres, madeiras, confecção de têxteis, lacticínios e cobres; teriam aulas de português elementar e História de Portugal com incidência especial nos Descobrimentos, através de uma exposição, realizada para o efeito, textos de apoio e *slides*; conheceriam ainda a cultura tradicional através de jogos, danças e cantares.

Na Grécia visitas de estudo com observação de arquitectura grega e teatro de Epidauro; museus bizantinos e cicládicos; visita às ilhas de Egina, Idra e Porto de Piréus, contacto directo, através de entrevistas, com artistas críticos e directores; leitura de *Antígona* de Sófocles na tradução portuguesa da Doutora Maria Helena da Rocha Pereira e respectiva análise para estudo de origem do teatro e a sua projecção no mundo.

Após os primeiros contactos via telefone, fax e carta, em Março de 1992, com duas professoras da Escola Secundária de St^a Panteleimon, em Themistocleous, Alimos, Atenas, e concordância entre ambas as partes, estes nossos esboços de programa, em linhas gerais foram primeiramente apresentados em Conselho Pedagógico de ambas as Escolas como actividades a serem inseridas no plano de Actividades Escolares para o ano de 92/93.

Posteriormente foram submetidos a aprovação pelo Programa Língua que os ratificou.

Em finais de Setembro de 1992 uma professora grega Dr^a Filitsa Frouzaki visitou-nos para preparação do intercâmbio de jovens e concretização do projecto português, além de se inteirar das condições de alojamento e alimentação, os meios de deslocação, conhecimento das actividades a desenvolver, incluindo as estratégias a definir e as datas em que essas actividades iriam ter lugar, etc..

Assim sendo, um grupo de 20 estudantes de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, e três professoras gregas permaneceram desde o dia 22 a 29 de Outubro em Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

Depois da entrega de fichas de identidade, em inglês, a todos os alunos inscritos, passou-se finalmente ao programa específico das acções a levar a efeito e que a seguir descreverei ¹:

QUINTA-FEIRA, 22

17.00 Horas — Partida de Vale de Cambra

18 Horas — Chegada ao Aeroporto

20.00 Horas — Recepção na Câmara Municipal de Vale de Cambra para apresentação de cumprimentos.

¹ O programa foi também distribuído em língua inglesa.

A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade

SEXTA-FEIRA, 23

08.30 Horas — Partida com destino a Aveiro

09.30 Horas — Visita ao Museu da Vista Alegre e visionamento de Diaporama.

11.00 Horas — Visita à sede da Região de Turismo da Rota da Luz.

11.30 Horas — Visita à Câmara Municipal de Aveiro para apresentação de cumprimentos.

12.30 Horas — Partida para a Reserva Natural das Dunas de S. Jacinto, em lancha, pela Ria de Aveiro.

14.00 Horas — Visita à Reserva Natural das Dunas de S. Jacinto.

16.15 Horas — Visita ao Museu de Santa Joana, em Aveiro.

18.00 Horas — Visita à casa Museu Egas Moniz, em Avanca.

20.00 Horas — Espectáculo de folclore Valecambrense oferecido pelo grupo Etnográfico Terras de Cambra com a presença da Rádio Cambra.

SÁBADO, 24

09.00 Horas — Partida para o Porto com passagem por Santa Maria da Feira — Castelo.

10.00 Horas — Visita ao Monte da Virgem

10.30 Horas — Visita à Sé e Igreja de S. Francisco

11.00 Horas — Tempo livre para compras

13.00 Horas — Pic-nic nos jardins do Pavilhão Rosa Mota

14.00 Horas — Visita à Igreja dos Clérigos

15.00 Horas — Visita à Zona Ribeirinha

16.00 Horas — Visita às Caves da Real Companhia Velha

17.00 Horas — Regresso

Maria da Graça Gaspar Mendes de Pinho da Cruz

DOMINGO, 25

08.30 Horas — Partida para Coimbra

10.00 Horas — Visita à Universidade: Capela, Sala dos Capelos e Biblioteca Joanina, guiados pelo distinto professor Dr. Carlos Alberto Louro da Fonseca.

12.00 Horas — Passeio a pé desde a Alta até a Santa Clara-a-Velha, passando pela Sé Velha, Casa do Anto, Arco de Almedina e Baixinha.

13.30 Horas — Pic-nic no Portugal dos Pequeninos

14.00 Horas — Partida para Conímbriga

16.00 Horas — Visita ao Castelo de Germanelo

18.00 Horas — Regresso passando por Águeda

19.00 Horas — Convívio: jantar em Vale de Cambra, com alunos gregos e todos os alunos e pais de Vale de Cambra e de Oliveira de Azeméis e respectivas professoras.

SEGUNDA-FEIRA, 26

09.00 Horas — Visita à Escola Secundária de Oliveira de Azeméis

09.30 Horas — Primeira aula de História Portuguesa (generalidades) e *Os Descobrimentos*

10.30 Horas — Primeira aula de Português: alfabeto português; a fonética; levantamento de palavras portuguesas originadas no grego.

11.30 Horas — Prova desportiva

13.00 Horas — Almoço de convívio na cantina

14.00 Horas — Passeio pelo Concelho de Oliveira de Azeméis com presença da Rádio Televisão Portuguesa — Porto

15.30 Horas — Visita à Empresa Metalútil, de materiais em cobre

16.30 Horas — Visita ao Museu Regional de Oliveira de Azeméis

17.30 Horas — Visita à Proleite (com convívio), fábrica de lacticínios

A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade

TERÇA-FEIRA, 27

- 09.00 Horas — Visita à Escola Secundária de Vale de Cambra
- 09.30 Horas — Visita à exposição sobre *Os Descobrimentos*
- 10.30 Horas — Entrega de textos sobre os descobrimentos e *Os Lusíadas*, projecção de diapositivos e audição do poema *As mulheres de Atenas* cantado por Chico Buarque d'Holanda (com tradução inglesa)
- 13.00 Horas — Almoço-convívio na cantina
- 14.00 Horas — Visita à Arsopi, metalomecânica de produtos em aço inoxidável e ao seu centro de formação
- 15.00 Horas — Visita à Fábrica de Confeccções Valti e compras.
- 16.00 Horas — Passeio pelo Concelho de Vale de Cambra
- 19.00 Horas — Participação dos alunos gregos na Rádio Cambra
- 20.00 Horas — Jantar no Hotel Dighton com a presença da Azeméis FM.

QUARTA-FEIRA, 28

- 09.00 Horas — Na Escola Secundária de Vale de Cambra, projecção de um vídeo sobre o Concelho e entrega de uma ficha de avaliação do intercâmbio.
- 10.00 Horas — Visita à Vicaima — indústrias de madeiras
- 11.30 Horas — Visita à Neorelva — metalomecânica de produtos em folha de Flandres.
- 13.00 Horas — Almoço na Cantina da Escola Secundária
- 14.30 Horas — Participação das professoras gregas na Rádio Cambra
- 15.00 Horas — Partida para Oliveira de Azeméis, com visita a pé pela cidade
- 15.30 Horas — Visita ao Centro Comercial Rainha
- 16.30 Horas — Aula para recolha das fichas e comentário final
- 17.00 Horas — Finalíssima entre as equipas vencedoras

Maria da Graça Gaspar Mendes de Pinho da Cruz

18.30 Horas — Festa das Bruxas, organizada pelos alunos da disciplina de Inglês

19.30 Horas — Recepção na Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis para apresentação de cumprimentos

21.00 Horas — Espectáculo de Ballett Clássico por jovens estudantes da Escola Secundária de Vale de Cambra e convívio final.

QUINTA-FEIRA, 29

— Participação das professoras e alunos portugueses na Rádio Cambra.

— Partida dos Gregos para Lisboa com passagem pelo Mosteiro da Batalha

DIA 29 E SEXTA-FEIRA, 30

Visitas a:

— Mosteiro dos Jerónimos; Museu da Marinha; Museu de Antropologia; Palácio da Ajuda; Museu dos Coches; Castelo de S. Jorge; Palácio de Queluz; Castelo dos Mouros e Palácio da Pena (Sintra).

DIA 31, SÁBADO

— REGRESSO A ATENAS

Para a concretização deste programa fizemos contactos com:

— comunicação Social: Rádio Televisão Portuguesa, Rádio FM de Azeméis, Rádio Cambra, *Jornal A Voz de Azeméis*, *Correio de Azeméis*, *Jornal A Voz de Cambra*, *Jornal O Comércio do Porto* e *Jornal de Notícias*;

— Embaixada da Grécia que nos deu apoio, sobretudo na organização e livre trânsito aos Museus de Lisboa;

— Autarquias de Vale de Cambra, Oliveira de Azeméis, Aveiro e Coimbra;

A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade

— Universidade de Coimbra: Reitoria; Faculdade de Letras
— Instituto de Estudos Clássicos (Dr. Carlos Alberto Louro Fonseca)
e Instituto de História Económica e Social — Doutor Salvador Dias
Arnaut

— Museus: Vista Alegre, em Ílhavo; Santa Joana em
Aveiro; Casa Museu Egas Moniz em Avanca; Museu e Ruínas de
Conimbriga; Castelo de Germanelo e Museu Regional de Oliveira de
Azeméis

— Empresas: em Vale de Cambra: Arsopi; Vicaima;
Neorelva; Valti; em Oliveira de Azeméis: Proleite; Metalútil

— Grupos artísticos: Ballett Clássico; Grupo Etnográfico
das Terras de Cambra (danças e cantares).

— nas Escolas Secundárias para interdisciplinaridade, Grupos
das disciplinas de: Português — (língua e cultura); História de
Portugal, com incidência nos descobrimentos; Inglês (língua oficial e
de tradução de textos); Francês (também como língua de comunicação);
Geografia — Cartografia (descobrimientos); Biologia — (plantas e
animais da época dos descobrimentos); Economia — Moedas (época
dos descobrimentos); Educação Visual (Arquitectura, Escultura e
Pintura); Grego — foram afixados por toda a Escola textos com alfa-
beto, palavras e expressões do grego moderno.

Como as professoras gregas eram especializadas em Inglês e
Matemática, quiseram ter contactos com professores portugueses destes
grupos e fizeram análise de livros adoptados, métodos e estratégias
aplicadas.

Quanto às aulas de História nelas foram referidos os factos his-
tóricos principais desde a nossa fundação até aos dias de hoje.

Deu-se especial relevo aos Descobrimientos e Personalidades
ilustres através de mapas e textos de apoio (em inglês).

Fizemos uma exposição intitulada **Portugal e os Descobrimentos — 500 anos** e, como sub-títulos: Contributos de Cartografia (Náutica; Política e Arte Náutica); Consequências (Revolução Económica mundial; Evolução da cunhagem); Influência dos povos e seus reflexos na arte; Transplantação intercontinental de espécies de flora e fauna; Missionação na Ásia, África a América.

Relativamente às aulas de Português, iniciei a primeira aula com as referências à origem do grego clássico da nossa língua, numa percentagem de cerca de 10%, e à principal diferença relativamente ao grego moderno que é, como todos sabem, não ter declinações. Através de palavras escritas em grego antigo, com a tradução inglesa respectiva, referi-me ainda à influência do grego antigo no domínio técnico e científico apontando no quadro alguns nomes do corpo humano como *στόμα, στόματος* — boca, *ήπαρ, ήπατος* — fígado, doenças como hepatite, otite, rinite, etc, não esquecendo o célebre juramento de Hipócrates a que todos os médicos portugueses são obrigados.

No domínio da Botânica houve a feliz escolha, casual, de duas palavras: *androceu* e *gineceu* que permitiu aos alunos gregos com mais dificuldades no domínio das declinações, fazer uma revisão no quadro das palavras *γυνή* — mulher, em grego moderno *γυνι*, e *άνηρ* — homem, em grego moderno *άνιρ*, que, como todos sabemos, são expressões em grego.

Através de dois textos de apoio, distribuído a alunos gregos e portugueses, com as letras gregas e sua transcrição fonética, demos a conhecer os caracteres latinos equivalentes e algum vocabulário do grego moderno com a respectiva tradução em português.

Foi interessante ouvir os alunos gregos a soletrar com mais ou menos correcção *Bom dia, Muito obrigado, Quero telefonar, Queijo, Pequeno almoço, Quero comer qualquer coisa*, etc.

Sentimos uma Escola viva não só pelo entusiasmo dos alunos portugueses com a presença de alunos estrangeiros, mas também pelo desejo daqueles de conhecer a língua grega e até visitar a Grécia, motivados pelos lindos posters e fotografias da Grécia com que as professoras gregas polvilharam os corredores das nossas Escolas.

Na visita à Exposição sobre os "Descobrimentos" além da interdisciplinaridade entre várias disciplinas, já atrás referidas, incidiu-se especialmente no período áureo da nossa história, glorificado pela obra-prima *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Em plano central havia um painel, elaborado por alunos do 9º ano, cuja figura principal era Vasco da Gama — desenhado e vestido à época com tecido — como herói individual, representando o herói colectivo, Povo Português.

Circundavam-no vários desenhos e fotocópias de gravuras dos episódios mais representativos dos 10 cantos da obra.

Devido ao interesse manifestado por todos, alunos e professores, oferecemos à Escola de Panteleimon uma tradução em Inglês, em verso, do episódio de Inês de Castro e uma tradução, em Inglês, de todo o poema, da Editora Penguin.

Mas todos poderão estar a pensar que ainda não falei em algo que é tão importante como os objectivos, no início, definidos. É exactamente a avaliação das metas alcançadas e do modo como foram conseguidas.

Elaborámos uma ficha de avaliação, em inglês, que foi preenchida por todos os alunos gregos e professoras e cujas questões eram as seguintes:

- 1 — Qual a primeira sensação que teve ao chegar a Portugal?
- 2 — Realce aspectos positivos e preferidos nas visitas efectuadas.
- 3 — Realce aspectos que considera negativos nas visitas efectuadas.
- 4 — Resuma o que aprendeu nas aulas de História de Portugal.

5 — Resuma o que aprendeu nas aulas de Português, incluindo algumas palavras.

6 - Diga o que lhe aprouver sobre as actividades desportivas incluídas neste intercâmbio.

7 — Refira os aspectos que mais lhe agradaram e os que mais lhe desagradaram quanto ao alojamento e alimentação.

8 — Refira outros aspectos que não foram mencionados e que lhe tenham chamado à atenção.

9 — Qual a impressão que leva de Portugal ?

Entre nós, este projecto só foi viável pelos apoios recebidos das Escolas Secundárias, Câmaras Municipais, Empresas, Órgãos de Comunicação Social (e devo realçar a Rádio Cambra que nos acompanhou permanentemente desde o primeiro momento — chegada dos gregos ao aeroporto Sá Carneiro no Porto — até à despedida e, mesmo posteriormente, num programa especial, com uma reportagem retrospectiva de todas as actividades do intercâmbio dessas semanas) e ainda o apoio de outras entidades que, juntamente com as famílias portuguesas que fizeram o acolhimento, como o *programa língua* impõe, permitiram uma estada agradabilíssima aos jovens gregos que, segundo seu testemunho quer televisivo quer radiofónico, “jamais poderão esquecer“ e lhes pareceu “um sonho”.

Conclusões:

O Programa pela nossa parte foi cumprido, apesar de muito concentrado, devido a motivos que nos ultrapassaram (redução de 15 dias inicialmente previstos, para 10, por vários motivos e entre estes o transporte aéreo).

Pensamos que foi muito enriquecedor em termos culturais quer histórico-linguísticos, quer em tradições populares, gastronomia e mesmo em actividades artístico-desportivas.

Mas merecem realce especial o calor humano e o convívio jovial, são e amigo que reinaram entre todos e que nos esforçámos para que acontecessem e que ficarão para sempre registados nas suas e nossas vidas, conforme fax de agradecimento do Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária de Panteleimon, que muito nos sensibilizou.

No entanto, o programa ainda vai a meio da sua execução, pois no final do mês de Fevereiro (férias de Carnaval) irei eu e a professora Lúdia à Grécia efectuar a nossa viagem preparatória do programa grego, que atrás referi, e analisar também as condições de alojamento, alimentação, actividades a desenvolver, estratégias e datas etc..

A efectivação desse programa na Grécia está previsto para 25 de Março a 6 de Abril.

Esperamos também um enriquecimento cultural e linguístico, usufruindo do mesmo modo de um afectivo e são convívio.

Gostaria de terminar, como mulher que sou, com uma homenagem às mulheres gregas e com esta homenagem homenagear--vos a todos vós, mulheres e homens que tivestes a paciência de me ouvir.

Iremos ouvir assim, para finalizar, *As mulheres de Atenas* de Chico Buarque d'Holanda.

MULHERES DE ATENAS

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram,
Se ajoelham, pedem, imploram

Mais duras penas,
Cadenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, poder e força de Atenas
Quando eles embarcam, soldados
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas
E quando eles voltam sedentos
Querem arrancar, violentos
Carícias plenas
Obscenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas
Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar o carinho
De outras falenas
Mas no meio da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam para os braços
De suas pequenas
Helenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito nem qualidade
Têm medo apenas
Não têm sonhos, só têm presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas
Morenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
As jovens viúvas marcadas

A língua e cultura gregas e a interdisciplinaridade

E as gestantes abandonadas
Não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas,
Serenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Secam pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas.

Augusto Boal, **Lisa, a Mulher Libertadora,**
in L. P. de Chico Buarque **Os meus amigos.**

(Página deixada propositadamente em branco)

Função do computador no processo de ensino-aprendizagem

JOÃO FILIPE MENDES DE OLIVEIRA*

O computador está hoje em todo o lado porque se adapta aos vários tipos de trabalho. Basicamente, o que faz é gerir informações. Recebe-as, guarda-as, compara-as, apresenta-as, de acordo com as regras que lhe damos. Não é necessário dizer mais nada para imaginarmos o computador na área do ensino, a administrar informações, a ter as respostas adequadas na altura certa, segundo as regras que lhe demos.

Por isso, vamos dividir as possibilidades do computador no ensino das línguas em duas áreas: fornecer informações ao aluno; treinar a aplicação dos conhecimentos.

Fornecer informações

Visto que o computador recebe, armazena e administra as informações, a sua primeira possibilidade é devolvê-las a quem delas precisar. Pode ser um dicionário, uma gramática, uma enciclopédia, incluindo os vários tipos de informação: texto, som, imagens fixas ou em movimento.

* Universidade Católica — Leiria

Treinar a aplicação dos conhecimentos

Mas se o computador compara a informação e se a devolve de acordo com as regras que lhe impomos, então pode servir para propor problemas aos alunos, esperar a resposta deles, comparar com os dados que já possui, determinar a correcção da resposta e devolver uma informação em função disso.

Uma óptima solução para passar trabalhos de casa: o computador corrige-os e informa o aluno sobre o nível conseguido.

Procura da produtividade máxima

Mas se o computador pode ser uma ajuda para a aprendizagem, pode ser um dificultador. Consideremos algumas situações.

Simplificar a interface para dirigir a energia para o objectivo

A primeira dificuldade é que para usar os materiais do computador, é necessário saber trabalhar com ele. E isto, pelo que tenho visto não é um problema menor. Muita gente acha difícil trabalhar com estas máquinas. A solução é perder o medo e simplificar a utilização. O ideal seria algo como a IBM montou na Expo'92: havia apenas écrans onde se apontava com o dedo o que se queria e assim se ia navegando pela informação. Mas o recurso a um rato já vai ajudado muito hoje em dia. O importante é que esteja à vista tudo o que precisamos.

Assim, convém simplificar os gestos de quem vai usar o programa. Um computador que nos esteja sempre a dizer, “indique o nome do ficheiro”, “carregue na tecla x”, “passe ao módulo y”, “indique

a opção z”, ou que nos exija saber de memória seja o que for não relacionado com as matérias a estudar, está apenas a desperdiçar energias de quem estuda e a canalizar na direcção errada um esforço importante.

Por isso, deve ser tudo simples e óbvio.

Dosear a informação

E, sobretudo, que quem chega junto de um computador não seja bombardeado com toda a informação de uma vez só.

Quando o computador cumpre a função de fornecer conhecimentos, estes devem ser graduais. Quando o computador faculto o treino desses conhecimentos, não os deve testar todos ao mesmo tempo.

Envolver os sentidos

A diversificação dos meios de passar a informação é também importante. É importante mobilizar para a tarefa de aprender todo o indivíduo. Dentro das possibilidades actuais dos computadores podemos já usar imagens, texto, movimento, som. Envolvermos visão e audição, mas também as mãos na operação da máquina. É já um campo largo a ser explorado.

Trabalhar como quem joga

Finalmente, incluir no trabalho um pouco de jogo é uma ótima solução para a tão procurada motivação.

Isto pode actuar como um pequeno descanso. Mas também é transformar o aprender numa aventura em busca do saber.

O computador, por ser muito flexível no tratamento da informação permite transformar a aprendizagem nesta aventura: relacionar assuntos, passar rapidamente de uma perspectiva a outra, permitir escolhas, etc.

Lembro-me de um jogo em que se persegue um bandido por várias cidades do mundo com base em pistas do género: ele levava uma bandeira azul, vermelha e branca; dirigiu-se a um país da Ásia Menor; mudou dinheiro para Ienes; disse que ia subir os Alpes; etc. Se o detective vai na pista errada, pode voltar atrás e tentar descobrir o bandido noutra cidade.

Isto, com alguma imaginação, pode aplicar-se aos temas de cultura romana e grega. E até aos problemas de gramática e de aprendizagem de vocabulário.

O material apresentado

Para o trabalho que apresentamos usámos o programa Hypercard, que é fornecido com o sistema dos computadores Macintosh. Porque é gratuito, porque é muito fácil de programar, porque é o mais versátil que conhecemos. Só é pena que ainda não suporte desenho a cor.

São experiências ainda. Ao mesmo tempo que programamos, vamos aprendendo a programar. É uma ocupação de tempos livres, quando os há. Por isso, o que apresentamos não pode ainda corresponder às nossas ideias e ideais. Os autores são António Manuel Esteves Joaquim e João Filipe Mendes de Oliveira.

Em geral são pequenos trabalhos que fornecem conhecimentos e testam a sua aplicação.

Complementos circunstanciais de lugar

Este módulo foi já apresentado a alunos do 10º ano, tendo sido recebido com entusiasmo. Basicamente apresenta as principais preposições usadas nos complementos circunstanciais de lugar, com um galo a exemplificar as situações.

Inclui som para a leitura das frases e alguns exercícios para aplicação dos conhecimentos.

Oração relativa adjectiva

Explica com exemplos a sintaxe da oração relativa adjectiva e a flexão do pronome relativo.

Inclui algumas frases para aplicação dos conhecimentos.

Módulo de trabalhos de casa

Este módulo inclui apenas algumas ferramentas e instruções para o professor elaborar exercícios para os alunos resolverem individualmente.

O professor fornece frases com espaços em branco e as soluções, que ficaram escondidas. O aluno preenche os espaços em branco, o computador compara com as soluções e indica as que estão correctas e as incorrectas, permitindo ao aluno autocorrigir-se.

(Página deixada propositadamente em branco)

SUPORTES LÓGICOS NA DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS

ANTÓNIO MANUEL RIBEIRO REBELO*

São conhecidas as vantagens da utilização do computador no ensino. É uma componente didáctico-pedagógica que não deve ser desprezada, mas devidamente explorada. É um instrumento que coloca o aluno numa situação em que não está em confronto directo com o professor. Assim sendo, o computador intimida menos o aluno, pelo que permite a este ser mais ousado nas respostas: poderá dar os erros que quiser, sem ser repreendido ou sem recear causar má impressão no professor. A médio prazo o tirocínio desenvolvido através do contacto com os programas educativos, para além de incrementar uma aquisição mais rápida de conhecimentos, reflectir-se-á numa maior autoconfiança e segurança nas respostas que dá.

Por outro lado, actualmente só ler ou ouvir não basta, o ser humano sente a necessidade de visualizar. Estamos na época da imagem – não é por nada que a televisão é o principal e mais privilegiado meio de comunicação social. Todavia, os jovens não se satisfazem com um mero desfile de informação, como se de um documentário se tratasse. Desde muito cedo habituados a manipular os teclados e comandos dos seus jogos de computador, querem ser também eles a gerir e a

* Universidade de Coimbra.

seleccionar o tipo de conhecimentos que lhes são oferecidos pelos vários programas. Uma maneira de tornar o ensino mais atraente é através da criação de suportes lógicos didácticos que vão de encontro aos desejos e hábitos dos jovens, sem questionarmos o valor ético ou educativo desses mesmos costumes. Será mais fácil captar o interesse e a atenção da nossa juventude se um programa informático com fins estritamente didácticos tiver uma apresentação lúdica, isto é, se for configurado sob a forma de um dos jogos de computador a que eles estão acostumados, libertando o programa de uma exposição demasiado rígida e seca da matéria.

Recentemente os programadores têm tido essa preocupação de apresentar o seu produto, fruto de um projecto sério, sob a aparência de um simples jogo informático. Mas, para que este esquema se possa aplicar às línguas clássicas, forçoso é que os autores dessas iniciativas sejam classicistas. Por outras palavras, é imprescindível que professores ou investigadores da nossa área se dediquem à programação informática. De facto, a generalidade dos classicistas que trabalham com um computador fazem-no como meros utilizadores. A programação no campo dos estudos clássicos é entregue a técnicos de informática que poderão ou não dar-se ao trabalho de desenvolver programas para uma área economicamente menos atraente, uma vez que esta se encontra condicionada pelo reduzido número de potenciais compradores do resultado daquele labor. Acontece que aqueles têm uma formação demasiado exacta e matemática e, por conseguinte, uma visão demasiado estreita do que é pretendido para as humanidades. Não chegam a aperceber-se de todos os problemas – pelo menos dos mais significativos – que são suscitados pelas línguas clássicas. Terão que ser os próprios classicistas a meter ombros ao trabalho, se quiserem criar os seus próprios sistemas informatizados de aprendizagem e obter resultados satisfatórios, tanto do ponto de vista científico, como didáctico. Em boa verdade, ninguém melhor que eles conhece as dificuldades inerentes aos estudos clássicos.

Os principais centros internacionais de Línguas e Literaturas Clássicas têm-se dedicado à preparação dos seus próprios alunos e professores visando a criação e o desenvolvimento desse tipo de programas. Nalguns países, como é o caso da Bélgica e da Suíça, por exemplo, a informática está em vias de se constituir como uma nova área de especialização no domínio dos estudos clássicos. Professores universitários e do ensino secundário gozam de licenças sabáticas específica e exclusivamente para poderem desenvolver suportes lógicos de interesse didáctico-pedagógico e científico.

Há várias maneiras de camuflar um tema sério sob a forma de um mero passatempo. Podemos transformar ou adaptar alguns jogos às línguas e culturas clássicas. Isso é possível, por exemplo, com o jogo de origem americana *Weel of Fortune-Roda da Fortuna* (fig. 1 e 2).

Outros deitam mão dos jogos que gozam de grande popularidade e utilizam o seu sucesso para criar outros mais didácticos, mas baseados nos princípios daqueles. Patrick Andrist da Universidade de Genebra, por exemplo, desenvolveu um programa intitulado *Jeux Grecs*, baseado no princípio do famoso Tetris: as formas verbais gregas vão caindo com uma cadência regular e os alunos deverão alinhá-las vertical e horizontalmente em colunas consoante os modos (e tempos) e o verbo a que elas pertencem, respectivamente. Uma sequência horizontal, quando completa, desaparece e dá lugar a outra, atribuindo um ponto ao aluno. Se o aluno não for suficientemente expedito em classificar as formas verbais, estas acumular-se-ão sucessivamente e, quando atingirem o topo do écran, termina o jogo. O autor deste programa combina este jogo com outros de natureza sintáctico-morfológica. Num deles é, por exemplo, fornecida a tradução em vernáculo de uma frase grega; os respectivos constituintes encontram-se misturados ao fundo do écran e há que os colocar na devida ordem. Noutro, a frase grega encontra-se mutilada nas preposições, artigos, desinências verbais e terminações dos substantivos e adjectivos, que, por sua vez, se encontram baralhados na parte inferior do écran e

deverão ser recolocados no devido lugar. Consoante o maior ou menor grau de dificuldade – previamente programado pelo estudante –, também mais ou menos numerosas, mais ou menos significativas serão as lacunas apresentadas pelo texto.

Paul Schubert, assistente da Universidade de Genebra, desenvolveu um suporte lógico de conjugação latina dos verbos regulares, intitulado *Optime! 2.0*, que é utilizado conjuntamente com o *Hypercard 2.0*, um programa que, na generalidade, tem acompanhado gratuitamente os Macintosh. *OOptime! 2.0* não exige praticamente qualquer conhecimento específico deste tipo de computadores. Inclusivamente os alunos que não possuam qualquer prática na utilização de um computador poderão familiarizar-se muito rapidamente com este suporte lógico. Ao abrir o *Optime 2.0*, o aluno depara-se com uma primeira janela de introdução, onde poderá optar por utilizar imediatamente o programa ou por ler algumas janelas de breves instruções. O estudante começa por escolher os modos e tempos verbais que deseja exercitar: indicativo, conjuntivo e imperativo; presente, imperfeito, futuro imperfeito, perfeito, mais-que-perfeito e futuro perfeito – 11 combinações diferentes de modos e tempos que o aluno tem à sua disposição e poderá associar como melhor entender. Na janela seguinte, o aluno poderá escolher as vozes desejadas: activa, passiva ou ambas. Seguidamente o computador selecciona arbitrariamente um verbo de entre aqueles que foram programados (fig. 3), apresenta ao aluno a sua enunciação seguida da respectiva tradução francesa (por exemplo: *amo, amas, amare, amavi, amatum – aimer*) e convida o aluno a digitar uma determinada forma (por exemplo: *indicatif présent/actif/3^{ème} singulier*). Se a resposta estiver correcta, o aluno recebe uma mensagem de felicitações e pode passar a uma nova pergunta. Se a resposta estiver errada, tem a possibilidade de consultar um paradigma correspondente à forma pedida. Voltando o aluno a errar à segunda tentativa, é-lhe fornecida a resposta correcta.

Tal como acontece nos jogos informáticos, também aqui o aluno tem acesso constante ao seu *score*: poderá verificar a sua própria avaliação com a contagem das formas correctas conseguidas à primeira e à segunda tentativa, bem como uma classificação percentual e qualitativa do seu trabalho (fig. 4).

Este programa contempla apenas os verbos regulares. Os verbos irregulares, depoentes, defectivos, etc. não são tidos em consideração.

Pierre-Louis Sestier, professor francês do ensino secundário, elaborou um programa semelhante, intitulado *SPQR*, para os seus alunos exercitarem as declinações latinas.

Os americanos têm sido muito criativos na área dos estudos clássicos: desde programas para aprendizagem do grego a estudos orientados de literaturas clássicas, de tudo se tem feito. O programa mais famoso é, sem dúvida o *Perseus*. Esta verdadeira enciclopédia sem precedentes da cultura grega foi concebida para angariar uma "clientela" propícia à cultura clássica, pois apresenta um leque tão vasto de matérias que confere ao programa a flexibilidade suficiente de fornecer informação geral a um nível superficial, para aqueles que desejam entrar em contacto pela primeira vez com a cultura grega ou, num nível mais profundo, assuntos mais especializados, para o estudante, o arqueólogo, o historiador, o antropólogo, o professor universitário...

Este programa foi desenvolvido no laboratório de línguas clássicas da Universidade de Harvard (Massachusetts) com a colaboração do MIT (Massachusetts Institute of Technology) e apoia-se na tecnologia do CD-ROM (*compact disc read only memory*), uma vez que um único destes discos permite armazenar quatro milhões de páginas de texto, gráficos e imagens. Quando estiver concluído, *Perseus* englobará informações de natureza histórica, linguística e cultural de cerca de 5500 volumes especializados sobre a Grécia Antiga: todos os textos gregos desde Homero até ao séc. VI d.C., em versões grega e inglesa, acompanhados do respectivo aparato crítico, duma análise morfológica com uma definição e comentário gramatical para

cada palavra; autênticas visitas guiadas a centenas de estações arqueológicas da Grécia, com fotografias das diferentes perspectivas dos locais e plantas dos vários estratos arqueológicos, acompanhadas de cartas geográficas da Grécia obtidas a partir do espaço pelo satélite americano Landsat, fotografias dos objectos encontrados, que se encontram repartidos por variadíssimos museus, das esculturas, da cerâmica, das moedas – enfim, toda uma civilização que *Perseus* nos apresenta.

Os franceses também se lançaram na conquista de adeptos para a cultura clássica através da informática. Assim, desenvolveram uma aplicação, criada a partir do *Hypercard* da Apple, intitulada *À la découverte de la Grèce Antique de Minos à Alexandre*. Elaborada em colaboração com especialistas da Antiguidade Clássica, e, embora menos ambiciosa que *Perseus*, também ela se propõe fazer descobrir a civilização grega que o público muitas vezes ainda mal conhece. A sua finalidade não se limita a uma mera tentativa de sedução, mas tem sobretudo em vista a instrução conferindo ao utilizador o gosto de aprender. Este programa não requer o conhecimento do grego, pois todos os vocábulos escritos em grego são acompanhados da respectiva tradução francesa.

A abordagem da civilização grega é feita a partir de 12 temas principais acompanhados dos respectivos elementos complementares (léxico, cartas geográficas, ...) sob a forma de texto, imagens fotografias, sons e animações. Cada tema subdivide-se em vários subtemas que desenvolvem um aspecto particular do tema geral. Assim, é feita uma abordagem da mitologia grega (deuses, heróis, ... – fig. 5), ilustrada com representações de vasos gregos, das cerimónias religiosas (festivais, rituais, ... – fig. 6), das diferentes constituições políticas (micénica, espartana e ateniense – fig. 7), da educação, uma análise diacrónica das diferentes civilizações, exposições claras sucintas e ilustradas da arquitectura (templos, teatros, ... – fig. 8 e 9), música (fig. 10 e 11, cerâmica, escrita (fig. 12), literatura (géneros literários,

autores, obras, ... – fig. 13), filosofia (fig. 14), desporto, guerra (fig. 15), economia (fig. 16, 17 e 18), medicina, astronomia, matemática, transportes, e de inúmeros aspectos da vida quotidiana (fig. 19).

O utilizador tem acesso constante a uma carta geográfica, um índice de palavras, um teste de 350 perguntas de escolha múltipla, com três níveis de dificuldade, sobre as várias matérias abordadas, e ainda a um conjunto de jogos sobre o sentido de algumas expressões gregas, caricaturas e representações gregas de personagens que deverão ser identificadas, epítetos homéricos a serem correctamente atribuídos, histórias da mitologia grega que deverão ser reconhecidas ou reconstituídas, etc.

Finalmente, deter-me-ei na descrição de uma aplicação de origem americana criada igualmente com o programa *Hypercard*. Trata-se do *Aristotle's Greek Tragedy Construction Kit*, desenvolvido com cinco objectivos: como uma visita guiada e anotada à *Poética* de Aristóteles (nível liceal); como um auxiliar para aprofundar a compreensão da *Poética* (nível académico); como um modo de explorar o pensamento de Aristóteles através da utilização da linguagem (para estudantes que saibam grego); como um guia de referência à *Poética*; como uma análise aristotélica de qualquer tragédia grega com uma intriga complexa (fig. 20 a 25).

As citações do texto aristotélico poderão transformar-se, com uma simples pressão do rato sobre o texto grego, na respectiva tradução inglesa e vice-versa. É acompanhado de diagramas, animações, referências internas automáticas, um léxico e é ilustrado com imagens de tragédias gregas extraídas de vasos gregos antigos.

O acesso à programação informática tende a ser cada vez mais simplificado e, ao mesmo tempo, aliciante. Os professores começam a desenvolver os seus próprios suportes lógicos em função dos objectivos educacionais e nalguns países há já associações que promovem o intercâmbio gratuito de aplicações desenvolvidas por amadores.



Fig. 1



Fig. 2

Suportes lógicos na didáctica das línguas clássicas

évaluation

VERBE
vivo, vivis, vivere, vixi, victum

TRADUCTION
vivre

MODE + TEMPS	VOIX	PERSONNE
subjonctif présent	actif	3ème pluriel

Tape la réponse ici, puis clique sur "OK"

OK

sélection **quitter**

Fig. 3

EVALUATION

verbes essayés:	24
nombre de formes verbales réussies au premier essai:	24
nombre de formes verbales réussies au deuxième essai:	
score:	100 %

continuer

COMMENTAIRE:
parfait !

sélection **quitter**

Fig. 4

Les douze travaux d'Héraclès



Héraclès, appelé Hercule par les Latins, est le héros le plus populaire de la mythologie antique. On lui attribue une multitude d'exploits dont les plus célèbres sont sans doute les douze travaux.

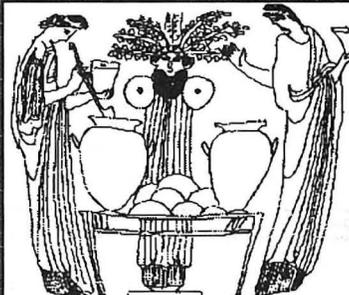
 Le lion de Némée	 Le taureau de Crète
 L'hydre de Lerne	 Les juments de Diomède
 La biche de Cérynie	 La ceinture d'Hippolyte
 Le sanglier d'Erymanthe	 Les bœufs de Géryon
 Les écuries d'Augias	 Le jardin des Hespérides
 Les oiseaux de Stymphale	 Le chien Cerbère

La raison des 12 travaux
La mort d'Héraclès

Fig. 5

Les rites religieux

Introduction



Femmes remplissant des gobelets devant l'effigie de Dionysos, pilier vêtu d'une longue robe. Des pains sont posés sur la table pour les convives du banquet.

Le déroulement :

- Les prières
- Les célébrants
- Les sacrifices

Les cérémonies :

- Les Panathénées
- Les Dionysies
- Les mystères d'Eleusis

Les cultes :

- Privés
- Civiques
- Panhelléniques

Les fêtes athéniennes

Fig. 6

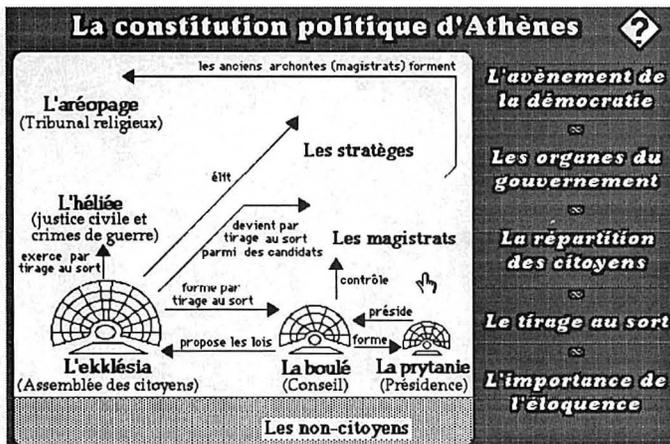


Fig. 7

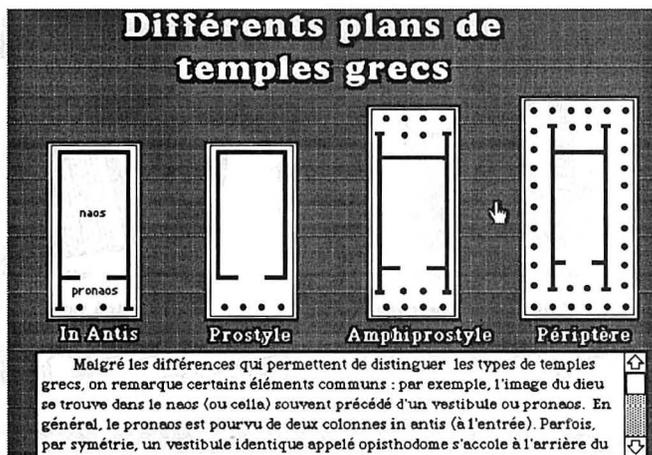


Fig. 8

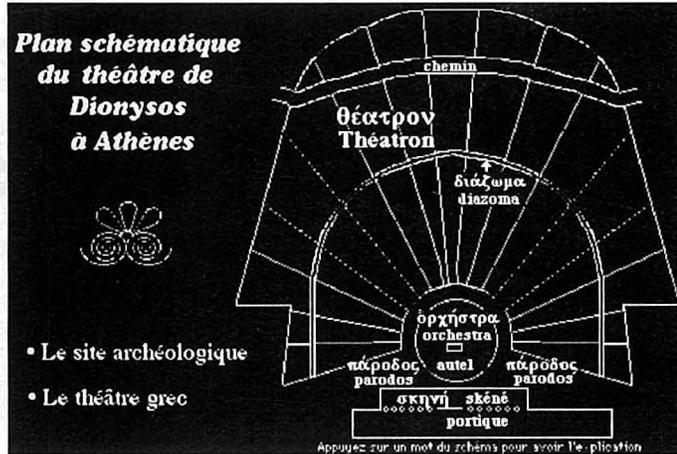


Fig. 9

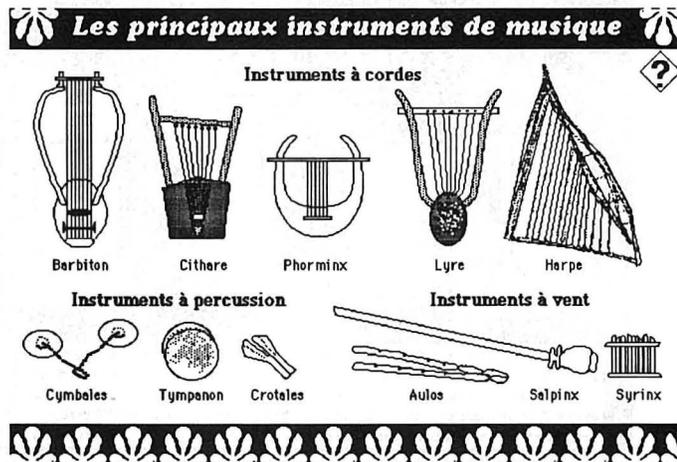


Fig. 10

Le stasimon d'Oreste

Notation

Fac-similé du papyrus de Vienne.

TRANSCRIPTION (en chromatique)

1) ...φύρομαι ἄ ματέρως 2) βακχῶσαι ἄ μέγας
 3) ...ἐμβροτοῖς ἄ ἀνά 4) ἀχάτου θοῶς ... πνά
 5) κατέκλυσεν 6) ὡς παντῆρου

- σιν

Le papyrus où figure le premier stasimon d'Oreste, la tragédie d'Euripide, est le plus célèbre des papyrus musicaux. Ce fragment de papyrus fait partie de la collection de l'archiduc Regnier. Il date du IIe ou IIIe siècle de notre ère et provient d'Hermopolis Magna en Egypte.
 Ce fragment renvoie aux vers 330 et suivants de la pièce d'Euripide jouée pour la première fois en 408

Fig. 11

Les débuts de l'écriture grecque

- ☿ homme
- ☼ porc
- ♁ bétier
- ♂ brebis
- 🍌 figues
- 🛢 huiles
- ☿ céréales riches (blé, orge)
- ☼ vin
- ☼ tissu
- ☼ pot
- ☼ jarre
- ☼ chaudron

Logogrammes simples de linéaire A (1450avJC)

C'est à Mycènes probablement entre la fin du XVIIe et le début du XVIe avant notre ère qu'est née l'écriture grecque.

Avant eux, les Crétois utilisaient à l'origine des sceaux pour comptabiliser les biens royaux et les prélèvements de rations alimentaires : leurs empreintes indiquaient l'origine et leurs nombres la quantité prélevée dans les magasins du palais. Les administrateurs crétois inventèrent rapidement un système de logogrammes, signes exprimant un mot. Certains d'entre eux avaient une valeur phonétique et n'exprimaient non plus le mot mais le son.

Procédant aux fouilles de Cnossos, Evans, à la fin du dix-neuvième siècle, découvre trois types d'écriture protohistoriques datant de 2000 avJC environ (excepté pour le linéaire B datant de 1450-1300 av JC) dans le palais de Cnossos : celle des logogrammes qu'il baptise hiéroglyphique, puis deux écritures, rédigées en suivant une trajectoire rectiligne, dont l'une était plus récente que l'autre. Il les

- ☿ homme
- ☼ femme
- ♁ bétier
- ♂ chèvre
- 🍌 cheval
- ☼ olivier
- ☼ blé
- ☼ orge
- ☼ tissu
- ☼ poignard
- ☼ jarre
- ☼ rous

Logogrammes du linéaire B

Fig. 12

Dramaturge tragique grec



EURIPIDE

Sa vie 480 - 406 avJC

Né à Salamine l'an même de la bataille. Les auteurs comiques prétendaient que sa mère avait été une simple marchande de légumes. Il renonça de bonne heure à la gymnastique (ses parents le destinaient à la carrière d'athlète), puis se consacra aux études. Il reçut une excellente éducation mais demeura étranger à la politique et

Son oeuvre **Extraits de l'oeuvre**

Bien que Euripide eût fait représenter une centaine de pièces, il n'obtint que cinq fois la palme aux concours. Cependant, après sa mort, il fut plus lu et plus imité que ses grands prédécesseurs, Eschyle et Sophocle. Il ne nous reste de lui que 17 tragédies regardées comme authentiques et un drame satirique, le Cyclope.

- "Alceste" : Alceste, bien qu'elle ait acceptée de mourir à la place de son mari Admète, est ramenée des Enfers par Héraclès, leur hôte, touché par ce dévouement.
- "Médée" : abandonnée par Jason sur le point d'épouser une autre femme, elle tue

Fig. 13

Le platonisme

Le mythe de la caverne

Parmi les grands thèmes de la pensée de Platon, le **mythe de la caverne** est l'un des plus révélateurs car l'effort du platonisme consistait à rendre raison, par la découverte des essences intelligibles, de la réalité sensible. La recherche de la vérité aboutit alors à l'idée du bien, terme et source de sagesse, connaissance suprême.

Tout ce que nous percevons par les sens est superficiel, partiel, et changeant (mouvement, beauté, objets) et n'est qu'une image des vérités immuables, appelées idées par Platon. L'idée de justice ou de beauté ne saurait être tributaire de l'opinion. Elle n'est percevable que par la raison.

Enfermé dans une caverne, l'homme ne distingue que les marionnettes (images) projetées sur les parois par la lumière du jour (monde intelligible). L'homme (philosophe) sortant de la caverne découvre le soleil (Bien) et les êtres vrais (réalités). Lorsqu'il revient dans la caverne, il ne distingue plus les ombres que ses compagnons continuent de voir. On se moque alors de lui (car le chemin de la vérité est difficile et va contre les opinions ou idées reçues).



Le monde intelligible

Le monde sensible

Fig. 14



Fig. 15

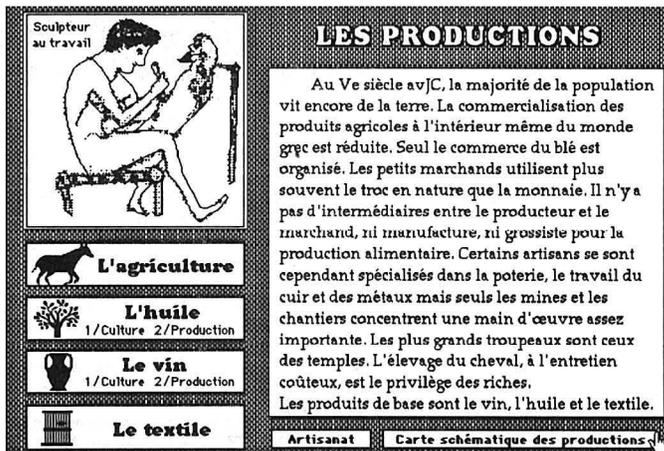


Fig. 16

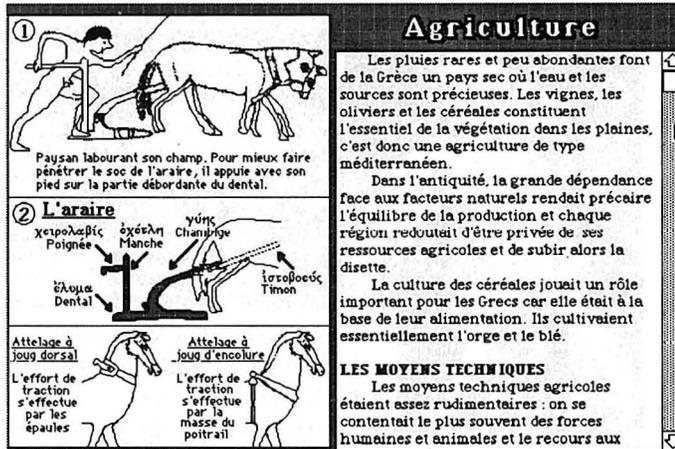


Fig. 17



Fig. 18



Fig. 19

Show Options

Tragedy, then, is an imitation of an action that is serious, complete, and has magnitude, in language embellished with each kind of artistic ornament, the several kinds being found in the parts of the play; with persons performing the action rather than through narrative; through incidents arousing pity and fear, completing the purification of tragic acts which have those emotional qualities. The Poetics 49b24-28



μίμησις / mimesis / imitation

In the introduction to The Poetics, Aristotle states that all artistic creation is a process of imitation. All works can be classified according to 1.) the medium, 2.) the object of imitation and 3.) the manner of imitation.

All are in point of fact modes of imitation. They differ from one another in three respects - the medium, the objects, the manner or modes, being in each case distinct. 47a16-19

Show me more

← → ↺

Fig. 20

Show Options



Philoctetes in exile from Sophocles

The worst class of acts of pathos are those which involve kinship or close natural ties. In stressing the particular horror of this class of actions, Aristotle reflects injunctions which are basic to many of the world's major religious traditions. Compare Aristotle's statement with passages from The Bible and The Bhagavad Gita.

Aristotle -- THE POETICS
 Abraham -- THE BIBLE
 Arjuna -- BHAGAVAD GITA

[As a test for Abraham, God demands the sacrifice of his son, Isaac. That sacrifice is forestalled just as Abraham raises the knife.]
 And the angel of the Lord called unto him out of heaven, and said... lay not thine hand upon the lad, neither do thou any thing unto him: for now I know that thou fearest God, seeing thou hast not withheld thy son, thine

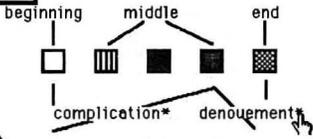
Navigation icons: back, forward, home, search, refresh.

Fig. 21

Show Options

Every tragedy falls into two parts - complication and denouement. 55b24

Click on a term to see how Aristotle defines it.



beginning middle end

complication* denouement*



The denouement is that which extends from the beginning of the change to the end. 55b28-29

Navigation icons: back, forward, refresh.

Fig. 22

Suportes lógicos na didáctica das línguas clássicas

Show Options

What recognition is has been already explained.
We will now enumerate its kinds. 54b19-20

Aristotle lists five kinds of recognition in ascending order from the worst to the best.

- by signs
- at the will of the poet
- by awakened memories
- by reasoning
- by natural means



But, of all recognitions, the best is that which arises from the incidents themselves, where the startling discovery is made by natural means. Such is that in the OEDIPUS of Sophocles, and in the IPHIGENIA; for it was natural that Iphigenia should wish to dispatch a letter. These recognitions alone dispense with the artificial aid of tokens or amulets.

55a16-20

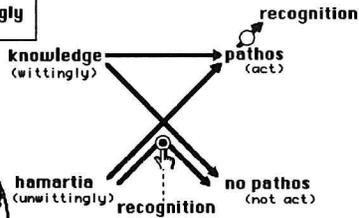


Fig. 23

Show Options

In the situations Aristotle finds viable, recognition is added to the elements of pathos and hamartia in the structure of the complex plot.

One must act or not, and wittingly or unwittingly 53b37



In some tragedies, such as IPHIGENIA IN TAURIS, the fearful and pitiable deed is averted when the doer recognizes her potential mistake.



Fig. 24

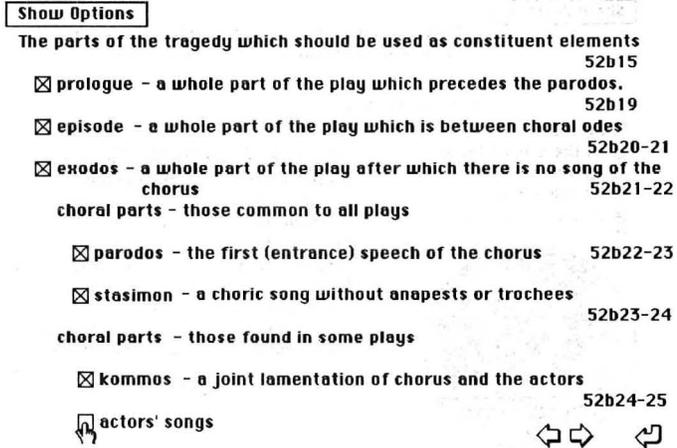


Fig. 25

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

(Página deixada propositadamente em branco)

O BOM CANTOR E AS SUAS FALÁCIAS

A HISTÓRIA DA MATRONA DE ÉFESO

WALTER DE MEDEIROS*

O Bom Cantor, quando nasceu, já era velho. Tinha a fronte encanecida, o rosto atormentado, o ar de quem promete grandes coisas.¹

O Bom Cantor, afinal, que prometia? A eloquência, a virtude, o dom das Musas.

O Bom Cantor tinha a palavra fácil, o ímpeto galhardo do orador: mas lá persuadir... umas vezes persuadia e outras não.² O Bom Cantor dizia-se pedagogo, dizia-se moralista: mas era um sócrates matreiro que antes seduzia que guiava os alcibíades propostos à sua formação.³ O Bom Cantor tinha o frenesi heróico dos poetas: mas só as pedras aplaudiam a sua inspiração — as pedras que a assistência lhe atirava, em ele começando a recitar.⁴

* Universidade de Coimbra.

¹ *Satyr.* 83.7.

² Não o conseguiu, por exemplo, na contenda a bordo da nau, onde a sua dialéctica foi demolida por Licas; e outros tiveram de concorrer para a almejada conciliação (104-109).

³ Assim o revela a história do menino de Pérgamo, narrada pelo próprio sedutor (85-87).

⁴ Na pinacoteca (90) e no balneário (92).

Promessas desta sorte são falácias. Mas de falácias vivia o Bom Cantor. Cínico e petulante, hedonista e vagamundo, o Bom Cantor vestia andrajos (“gênio e pobreza” — costumava explicar — “nasceram gémeos”⁵) e o seu vogar era ao sabor das ondas. “Sempre vivi, em toda a parte, a consumir cada dia como se fora o último e não tornasse mais a regressar.”⁶

Por isso o Bom Cantor parecia, às vezes, menos velho do que o pintavam as rugas e as cãs. É que o Bom Cantor era mediterrânico: e nunca são velhos, realmente, os que nasceram à beira do mar Interior. O Bom Cantor, para mais, era filhote de uma galeria: de uma galeria de pintura, claro está, toda animada de quadros sensuais, que narravam histórias de amor e de guerra, soldados em escalada, coleantes efebos, deuses infelizes, labaredas que abrasam os corpos e tornam cinza, ave ou flor os corações. Por isso o Bom Cantor gostava de contar.

A sua vocação era aquela, e não a poesia. O Bom Cantor cantava mal; mas, quando se punha a desfiar histórias, todos os ouvidos se apuravam, todas as risadas cascalhavam, e havia faces que enrubesciam, de furor algumas, as outras de vergonha.⁷

Foi o que sucedeu quando contou a história da matrona de Éfeso. O Bom Cantor estava embarcado. A nau pairava no alto mar, adormentada nos braços da bonança. Tinha havido uma ameaça de refrega a bordo, mas o bom senso triunfara: tripulação e passageiros resolveram sentar-se à mesa da concórdia.⁸ Sob o esplendor do céu imareado, cantavam uns, pescavam outros, todos se davam à alegria.⁹ E para que a alegria não fosse isenta de malícia, o Bom Cantor pôs-se a mofar da leviandade das mulheres. Era uma pecha que, em sua opinião, até nas mais pudicas se aninhava. Não ia recorrer às tragédias antigas nem a

⁵ 84.4.

⁶ 99.1.

⁷ 113.1-2.

⁸ 109.5.

⁹ 109.6.

nomes ilustres do passado: bastava-lhe referir um caso ocorrido no seu tempo. Queriam escutar?¹⁰

Logo todos os olhos, todas as faces, todos os ouvidos se grudaram à voz do Bom Cantor. E ele principiou assim:

111.1. *Matrona quaedam Ephesi tam notae erat pudicitiae, ut uicinarum quoque gentium feminas ad spectaculum sui euocaret.*

2. *Haec ergo cum uirum extulisset, non contenta uulgari more funus passis prosequi crinibus aut nudatum pectus in conspectu frequentiae plangere, in conditorium etiam prosecuta est defunctum, positumque in hypogaeo Graeco more corpus custodire ac flere totis noctibus diebusque coepit.*

3. *Sic adflictantem se ac mortem inedia persequentem non parentes potuerunt abducere, non propinqui; magistratus ultimo repulsi abierunt, complorataque singularis exempli femina ab omnibus quintum iam diem sine alimento trahebat.*

4. *Adsidebat aegrae fidissima ancilla simulque et lacrimas commodabat lugenti et quotiens defecerat positum in monumento lumen renouabat.*

5. *Vna igitur in tota ciuitate fabula erat; solum illud adfulsisse uerum pudicitiae amorisque exemplum omnis ordinis homines confitebantur.*

111.1. “ Havia em Éfeso¹¹ certa matrona tão famosa pela sua castidade que até das regiões vizinhas atraía mulheres desejosas de contemplar o espectáculo da sua virtude.

¹⁰ 110.6-8.

¹¹ Menos provável a ligação de *Ephesi* a *matrona*, já que, neste caso, se esperaria, de preferência, *Ephesia*.

2. A dita matrona, realmente, quando levou a enterrar o marido, não se contentou, segundo a prática generalizada, em seguir, de cabelos em desalinho, o cortejo fúnebre ou em ferir, perante os olhares da multidão, o peito desnudado — mas até na sepultura acompanhou o defunto. E quando o corpo, à maneira grega, foi depositado no hipogeu, começou a velá-lo e a carpi-lo noites e dias inteiros.

3. E de tal jeito se desolava e buscava a morte pela fome que nem os pais conseguiram levá-la dali, nem os parentes mais chegados; por último, os magistrados, repelidos, acabaram por se ir embora. E por todos era pranteado aquele singular exemplo de mulher que já cinco dias arrastava sem tomar um alimento.

4. Sentava-se ao lado da amargurada uma escrava de grande fidelidade, que não só correspondia com as suas lágrimas ao pranto da senhora como ia renovar, sempre que se amortiçava, a lâmpada colocada no mausoléu.

5. Assim, aquele caso era o único objecto das conversas em toda a cidade; só ele refulgia como verdadeiro exemplo de castidade e amor conjugal — reconheciam os homens de todas as classes sociais.”

Os primeiros dados da história glorificam a fidelidade desta matrona sem nome (*quaedam*), por isso mais universal, que, com a sua incomparável virtude (*puđicitiae* fecha a frase que *matrona* abriu), conquista as homenagens do povo circundante. Mas o ouvinte, avisado da malfícia do narrador, vai captando, à passagem, alguns sinais de desconfiança: esta matrona, que por definição deveria ser modelo de dignidade, mora em Éfeso, bem conhecida como cidade de prazer e dissolução; esta matrona, que deveria ser exemplo de recato, dá espectáculo de si às mulheres que a vêm admirar (e que não primariam por igual virtude); esta matrona tende para um exasperado exibicionismo, já que lhe não

bastam, como expressão de desgosto, as lágrimas, os cabelos em desalinho, as pancadas no peito desnudado (uma nota insidiosa?): segue o morto na sepultura, repele a família e os magistrados, e parece disposta, com aquele jejum desmesurado, a partilhar a sorte do defunto. Admite apenas a companhia de uma escrava fiel, que associa as suas lágrimas às da senhora (da qual constitui perfeito desdobramento) e mantém acesa, no jazigo, a luz alertadora. Cinco actantes estão já presentes nesta abertura da história: a matrona, a escrava, o corpo do finado, o túmulo com a sua luz e o elemento coral, o povo, deslumbrado — em todo o intróito — com aquela atitude de fidelidade e castidade sem paralelo. Falta apenas o sexto actante e comparecerá sem demora para reanimar um entrecho elanguescente: é o soldado.

E continuou o Bom Cantor:

111.5 (cont.). *Cum interim imperator prouvinciae latrones iussit crucibus adfigi secundum illam casulam, in qua recens cadauer matrona deflebat.*

6. *Proxima ergo nocte, cum miles, qui cruces adseruabat, ne quis ad sepulturam corpus detraheret, notasset sibi lumen inter monumenta clarius fulgens et gemitum lugentis audisset, uitio gentis humanae concupiit scire quis aut quid faceret.*

7. *Descendit igitur in conditorium, uisique pulcherrima muliere primo quasi quodam monstro infernisque imaginibus turbatus substitit.* 8. *Deinde ut et corpus iacentis conspexit et lacrimas considerauit faciemque unguibus sectam, ratus scilicet id quod erat, desiderium extincti non posse feminam pati, attulit in monumentum cenulam suam coepitque hortari lugentem ne perseueraret in dolore superuacuo ac nihil profuturo gemitu pectus diduceret: omnium eundem esse exitum et idem domicilium, et cetera quibus exulceratae mentes ad sanitatem reuocantur.* 9. *At illa*

ignota consolatione percussa laceravit uehementius pectus ruptosque crines super corpus iacentis imposuit.

111.5 (cont.). “Vai senão quando o governador da província mandou pregar na cruz uns ladrões, à beira da capela sepulcral em que a matrona chorava um cadáver ainda fresco.

6. Ora, na noite seguinte, um soldado, que estava de guarda às cruzes, para ninguém retirar os corpos e dar-lhes sepultura, reparou na lâmpada que brilhava intensamente no meio dos jazigos e ouviu os gemidos da lacrimosa. Levado pelo defeito que é próprio da natureza humana, quis saber quem era ou o que fazia.

7. Desceu, por isso, à sepultura e, quando viu uma mulher de grande beleza, no primeiro instante parou, impressionado, como se estivesse diante de um fantasma ou de aparições infernais. 8. Depois, quando viu o cadáver e reparou nas lágrimas e no rosto lacerado pelas unhas, entendeu, claro está, o que se passava — era uma mulher que não podia suportar a saudade do extinto. Trouxe para o mausoléu o seu jantarinho e começou a exortar a lacrimosa a que não teimasse em uma dor inútil e não trespassasse o peito com gemidos que de nada serviam: todos temos o mesmo fim e a mesma morada; e os demais argumentos com que se chamam à razão os corações ulcerados. 9. Mas ela, excitada com a consolação do desconhecido, rasgava o peito com maior desespero e depositava sobre o cadáver os cabelos arrancados.”

Por momentos se passa do interior do sepulcro, onde a viúva chora a sua dor inconsolada, para o ar livre de um terreiro, onde um soldado guarda os corpos de ladrões crucificados. A luz alertadora (breve será alcoviteira) e os gemidos da matrona despertam a curiosidade do

soldado, que abandona o seu posto e a sua missão para descer ao jazigo. Só então se diz (a princípio interessava apenas a virtude) que a viúva era muito bela: tão bela que resistia aos estragos de cinco dias de fome, clausura, gemidos e lacerações. O soldado fica estarecido (será um espectro?), mas logo se recompõe à vista do cadáver e das manifestações de dor da matrona. Como homem prático que é, corre a buscar o seu jantarinho (a modesta *cenula* em contraste com a grandeza do *monumentum*!) e tenta restituir à vida quem se engolfava nos abismos da morte. Mas a tentativa de *consolatio* (em que se contêm alfinetadas a Séneca) não resulta, antes provoca uma nova cena teatral: a matrona renova no interior do jazigo o espectáculo de desolação que já dera na rua.

E prosseguiu o Bom Cantor:

111.10. *Non recessit tamen miles, sed eadem exhortatione temptavit dare mulierculae cibum; donec ancilla uini odore*¹² *corrupta primum ipsa porrexit ad humanitatem inuitantis uictam manum, deinde refecta potione et cibo expugnare dominae pertinaciam coepit et*
11. — *Quid proderit — inquit — hoc tibi, si soluta inedia fueris, si te uiuam sepelieris, si antequam fata poscant, indemnatum spiritum effuderis?* 12. “*ID CINEREM AVT MANES CREDIS. SENTIRE SEPULTOS?*”¹³ *Vis tu reuiuiscere? Vis discusso muliebri errore, quam diu licuerit, lucis commodis frui? Ipsum te iacentis corpus admonere debet ut uiuas.*

¹² Os códices têm, entre *uini* e *odore*, o texto corrupto *certe ab eo*, que tem sido variamente emendado, mas que Fuchs, seguido por Hoffmann e Pecere, elimina como glossa.

¹³ *Aen.* 4.34 (palavras de Ana a Dido). No texto virgiliano lê-se *curare* em vez de *sentire*. A alteração, mais do que uma falha de memória, parece intencional.

13. *Nemo inuitus audit, cum cogitur aut cibum sumere aut uiuere. Itaque mulier aliquot dierum abstinentia sicca passa est frangi pertinaciam suam, nec minus auide repleuit se cibo quam ancilla, quae prior uicta est.*

111.10. “O soldado, contudo, não bateu em retirada; mas, com a mesma exortação, tentou dar comida à pobre mulher. Até que a escrava, corrompida pelo aroma do vinho, tomou a iniciativa de estender a mão vencida à gentileza de quem convidava; e, depois de reanimada com a bebida e com a comida, tratou de assaltar a teimosia da sua senhora:

11. — Que te vai aproveitar — argumentava ela — esta atitude, se te deixares consumir pela fome? se te enterrares viva? se, antes de os fados o reclamarem, exalares a tua alma inocente? 12. “CUIDAS QUE A CINZA OU OS MANES SEPULTOS VÃO TER CONSCIÊNCIA DE TAL SACRIFÍCIO?” Queres ou não regressar à vida? Queres ou não sacudir delírios de mulher e, por todo o tempo que te for lícito, gozar as satisfações da luz?... Até este cadáver tem obrigação de te aconselhar a viver.

13. Ninguém acolhe de má vontade as pressões que o levam a comer ou a viver. Por isso a mulher, dessecada por alguns dias de jejum, deixou que fosse quebrada a sua teimosia e empanturrrou-se de comida, com voracidade igual à da escrava, que fora a primeira a render-se.”

O soldado imita a lição dos seus chefes: não recua perante a resistência do baluarte, exorta de novo a obstinada (linguagem militar: *non recessit... exhortatione temptauit*) e encontra um aliado na escrava que, como todas as servas da comédia, é muito sensível ao aroma do vinho e, justificando-se com a gentileza do convite, estende a mão vencida (linguagem militar: *porrexit... uictam manum*). Também ela, como o soldado, deixa de cumprir a sua missão (que era a de ser

um duplo da matrona, morrer com ela de fome); e, depois de confortada com a bebida (em primeiro lugar!) e com a comida, imita a atitude do soldado: procura vencer pelo assalto (linguagem militar: *expugnare*) a teimosia da sua senhora. Utiliza, para tanto, um estilo elevado (*soluta inedia, fata poscant, indemnatum spiritum effuderis, discusso muliebri errore, lucis commodis frui*) e processos retóricos (quatro interrogações, tripla anáfora de *si*, dupla de *uis*, paralelismo dos *cola*, citação virgiliana). Toda a insistência recai sobre a obrigação de viver: o próprio morto, ali presente, deve convidar a viúva a persistir na luz.

Por uma cómica degradação da épica, a matrona assume o papel de Dido, esposa saudosa do defunto Siqueu; a escrava torna-se a sua irmã Ana, benévola exortadora; e o humilde soldado entra nas vestes do herói Eneias. Todos, como no poema do Mantuano, trafram ou vão trair a sua missão: mas, como de paródia se trata, não haverá tragédia nem punição nem sofrimentos. Para já, assiste-se à primeira capitulação da heróina: deixando-se vencer pelo exemplo e pelas palavras da escrava, a matrona, dessecada pelo jejum (*abstinentia sicca*), come sem moderação nem dignidade, ‘empanzina-se’ (notar o expressivo *repleuit se*) e abre o caminho a um novo assalto, o assalto decisivo à sua virtude.

Sorria o Bom Cantor na frecha ervada:

112.1. *Ceterum scitis quid plerumque soleat temptare humanam satietatem. Quibus blanditiis impetrauerat miles ut matrona uellet uiuere, isdem etiam pudicitiam eius adgressus est. 2. Nec deformis aut infacundus iuuenis castae uidebatur, conciliante gratiam ancilla ac subinde dicente:*

— “*PLACITONE ETIAM PVGNABIS AMORI?*”¹⁴

¹⁴ *Aen.* 4.38 (palavras também de Ana e igualmente dirigidas a Dido). A transcrição, em sequência, do verso 39 *nec uenit in mentem quorum consederis aruis?*, que figura nos códices, justifica-se mal e é expungida por quase todos os editores.

Quid diutius moror? Ne hanc quidem partem corporis mulier abstinuit uictorque miles utrumque persuasit.

3. *Iacuerunt ergo una non tantum illa nocte, qua nuptias fecerunt, sed postero etiam ac tertio die, praeclusis uidelicet conditorii foribus, ut quisquis ex notis ignotisque ad monumentum uenisset, putasset exspirasse super corpus uiri pudicissimam uxorem.*

112.1. “Mas sabem as tentações que, as mais das vezes, costumam assaltar a natureza humana, quando está saciada. Com as mesmas seduções com que tinha conseguido que a matrona quisesse viver, o soldado partiu também ao ataque do seu pudor. 2. À casta senhora o rapaz não parecia desengraçado nem falho de eloquência, tanto mais que a escrava procurava torná-lo simpático e se não cansava de dizer:

— “ATÉ CONTRA UM AMOR QUE TE AGRADA VAIS LUTAR?”

Para que hei-de estar com mais delongas? Nem mesmo a tal parte do corpo a mulher quis deixar em jejum; e o soldado, vitorioso, logrou persuadi-la em ambos os campos.

3. Dormiram juntos, por conseguinte, não apenas aquela noite em que celebraram as núpcias, mas também no dia seguinte, e ainda no terceiro, depois de terem fechado, claro está, as portas da sepultura — de tal sorte que se alguém, entre conhecidos ou desconhecidos, viesse ao mausoléu, cuidaria que aquela esposa de admirável castidade teria expirado sobre o cadáver do marido.”

Uma dupla intervenção do narrador — primeiro com aquele *scitis* confidencial dos cómicos e a toada burlesco-sentenciosa da frase seguinte (uma piscadela de olho ao ouvinte), depois com a

interrogativa pérfida *quid diutius moror?* — caracteriza o trecho mais malicioso da história, em que se narra a segunda e decisiva capitulação da matrona. O soldado, animado com a primeira vitória, ataca de novo (outra vez a linguagem militar: *adgressus est*) e o seu ataque visa agora a própria castidade da viúva. Com duas lýtotes lisonjeiras (*nec deformis aut infacundus*) se revela que os dotes físicos e mentais do soldado abriram brecha no coração da matrona, ironicamente apelidada de *casta*. A colaboração alcoviteira da escrava, enobrecida por outra citação virgiliana do mesmo contexto, dá o golpe final: a matrona pode considerar-se uma nova Dido, a escrava uma nova Ana, o soldado um novo Eneias. A esfera do sexo é velada por discretos eufemismos, quer na alusão à parte do corpo vencida, quer às uniões carnis que se seguiram: *iacuerunt una e nuptias fecerunt* (como se de um casamento legal se tratasse). A repetição dos amplexos por três noites acentua a degradação da viúva e a paixão ruínosa do soldado. (De resto, três são as tentativas do soldado, três as reacções da viúva, três as intervenções da escrava, três as noites de prazer.) O fechamento da porta, que seria normal em uma entrevista galante, torna-se pormenor irónico neste caso (daí o *uidelicet*), porque o local dos encontros... é um túmulo. Por último, depois da ironia superlativa à *pudicissima uxor*, pode imaginar-se quanto veneno se destila naquele *expirasse super corpus uiri*! E o povo, crédulo, a imaginar morte — quando de vida se tratava...

O Bom Cantor entra na parte final da história:

112.4. *Ceterum delectatus miles et forma mulieris et secreto, quicquid boni per facultates poterat coemebat et prima statim nocte in monumentum ferebat.*

5. *Itaque unius cruciarii parentes ut uiderunt laxatam custodiam, detraxere nocte pendentem supremoque mandauerunt officio.* 6. *At milès circumscriptus dum desidet, ut postero die uidit unam sine cadauere crucem, ueritus suppli-*

*cium, mulieri quid accidisset exponit: nec se expectaturum iudicis sententiam, sed gladio ius dicturum ignaviae suae. Commodaret modo illa perituro locum, et fatale conditorium familiari ac uiro <commune> faceret.*¹⁵

112.4 “Entretanto o soldado, deliciado com a beleza da mulher e o segredo dos encontros, comprava tudo o que de bom os seus recursos lhe permitiam e, mal caía a noite, levava-o para o mausoléu.

5. Assim, os pais de um dos crucificados, quando viram afrouxada a vigilância, desprenderam de noite o corpo pendente e prestaram-lhe as derradeiras homenagens. 6. Então o soldado, embaído enquanto se dava à boa vida, quando, no dia seguinte, viu uma das cruzes sem cadáver, no temor do suplício contou à mulher o que se passara: não iria esperar a sentença do juiz, mas com a espada faria justiça à sua negligência. Que a dama se contentasse em preparar um lugar para quem ia morrer e tornasse aquela sepultura jazigo fatal para o amante e para o marido.”

O soldado paga um preço muito alto pelo seu deslumbramento de amor: o roubo do corpo de um dos crucificados entregues à sua vigilância. O código de honra exige que o militar se suicide para escapar à inevitável condenação: por isso o trágico maior da situação se concentra na súplica, dirigida à viúva, de que reúna no mesmo túmulo os corpos do amante e do marido (*fatale conditorium familiari ac uiro <commune> faceret*). Um *topos* quase “romântico”, de paródia à novela grega! Mas sente-se, naquele *ueritus supplicium* colado a *mulieri*.... *exponit*, a esperança do soldado de que a matrona possa oferecer-lhe um expediente de salvação.

¹⁵ Aceitamos, com dúvida, a integração <commune> de Bücheler, defendida por Pecere.

E assim termina em riso a história do Bom Cantor:

112.7. *Mulier non minus misericors quam pudica:*

— *Ne istud — inquit — dii sinant, ut eodem tempore duorum mihi carissimorum hominum duo funera spectem. Malo mortuum impendere quam uiuum occidere.*

8. *Secundum hanc orationem iubet ex arca corpus mariti sui tolli atque illi quae uacabat cruci adfigi. Vsus est miles ingenio prudentissimae feminae posteroque die populus miratus est qua ratione mortuus isset in crucem.*

112.7. “A mulher, não menos caridosa que pudica, objectou:

— Não consintam os deuses que, no mesmo tempo, eu assista aos dois funerais dos dois homens que me são mais queridos. Antes quero pendurar o morto que matar o vivo.

8. Em conformidade com estas palavras, manda retirar do catafalco o corpo do seu caro marido e pregá-lo na cruz que ficara vazia.

Aproveitou o soldado a inspiração daquela mulher de extraordinária prudência e, no dia seguinte, o povo perguntava espantado por que artes é que o morto tinha ido parar ao alto da cruz.”

A matrona, sobre quem recaía a atenção do ouvinte no princípio da história, e que um pouco a perdera com a intervenção do soldado e da escrava, retoma o centro da acção e resolve aquele problema angustiante. À introdução irónica das palavras da viúva (*mulier non minus misericors quam pudica*) segue-se a ênfase tragicómica do intróito (*Ne istud dii sinant*), reforçada logo a seguir pelo poliptoto de *duo* (*duorum hominum.... duo funera*), em contraste com a segura quase gnómica da decisão: *malo mortuum impendere quam uiuum occidere*.

Assim a matrona bela e pudica revela uma nova e excelsa qualidade: a prudência (*prudētissima mulier*). Entre perder o amante, que está vivo, e crucificar o marido, que está morto, não hesita: prefere salvar o amante. Trata-se, para mais, de uma dívida de gratidão: o soldado salvou a vida à matrona, evitando o seu suicídio; agora, é a vez de a matrona salvar a vida ao soldado, evitando o seu suicídio.¹⁶ No poema de Virgílio, Dido, a cartaginesa, perde Eneias e perde-se a si mesma. Na história do Bom Cantor, a matrona de Éfeso, Dido impudica, mas prudente, salva o seu Eneias, soldado incauto, mas ardente: salva-se a si mesma, e salva o seu amor.

O actante coral, o povo, fica pasmado com aquele prodígio: não entende como é que o morto trepou à cruz — como é que passou de complacente horizontal a complacente vertical. Depois, talvez compreenda e se regozije. Porque, como diz Fedeli,¹⁷ a ordem originária foi restabelecida, como se nada se tivesse passado: a mulher recuperou o seu marido (embora seja outro); e a cruz recuperou o seu cadáver (embora seja outro).

Sem aparatosos heroísmos, com um discreto, irónico *carpe diem*, a vida triunfa sobre a morte.

Não triunfou para o Bom Cantor. A bordo da grande nau, depois da bonança veio a tempestade, veio o naufrágio, que sempre espreita a condição humana.¹⁸ O Bom Cantor, que mugia, no porão do navio, o parto difícil de um poema,¹⁹ salvou-se e alcançou, com os seus amigos, a cidade de Crotona.

Crotona tinha sido uma das terras mais ilustres de Itália e nela florescera uma escola de pitagóricos, sóbrios e vegetarianos. Agora era

¹⁶ L. CICU (cit. na bibliografia), 270.

¹⁷ P. FEDELI (cit. na bibliografia), 30; cf. *I racconti del 'Satyricon'*, 157.

¹⁸ 115.17 (palavras de Encólpio, perante o cadáver flutuante de Licas): *Si bene calculum ponas, ubique naufragium est.*

¹⁹ 115.1-5.

uma cidade morta, a cidade dos caçadores de heranças. Imagem deformada da Roma neroniana, os habitantes de Crotona não procriavam nem negociavam: esperavam a morte dos velhos endinheirados. E, para serem contemplados nos testamentos, cobriam as suas vítimas de dádivas e benesses.

O Bom Cantor não tinha bens, mas tinha as suas falácias: logo ali se arvorou em náufrago muito rico, com propriedades imensas em África, multidões de escravos, montes de dinheiro, que viajava para se consolar da morte do filho único. Os caçadores de heranças deram-lhe casa e vida lauta, e ficaram à espera do seu passamento: tanto mais que o velho parecia achacado, comia pouco, tossia muito, estava tolhido dos rins. O Bom Cantor, entretanto, ia gozando; e os seus amigos, por contágio.

Até que um dia os caçadores de heranças começaram a desconfiar. Então o Bom Cantor adoeceu mesmo e fez o seu testamento: trinta milhões de sestércios (era a sua fortuna — imaginária) para quem fosse capaz, na praça pública, de retalhar o seu cadáver e o devorar à vista de toda a gente. Que iriam fazer os caçadores de heranças, descendentes dos sóbrios vegetarianos de outrora?... Renunciar?... Ninguém pensava nisso. Trinta milhões de sestércios são uma tentação! Górgias, um dos candidatos, resolveu o problema. Com um pouco de molho em cima, para disfarçar...²⁰ Pobres falácias do Bom Cantor, que não contava com a antropofagia dos vegetarianos!...

Assim acabou o Bom Cantor. Mas não acabaram as suas falácias. Os seus amigos as recolheram, as ampliaram, as transmitiram. Andam por aí, às rebatinhas. Quem as apanhar, que as aproveite. Eu, não. Eu tenho medo dos antropófagos.

²⁰ O desfecho (?), reduzido a fragmentos, do episódio de Crotona concentra-se em 141, último capítulo conservado do *Satyricon*.

B i b l i o g r a f i a

Sobre Eumolpo (o Bom Cantor): R. BECK, “*Eumolpus poeta. Eumolpus fabulator. A study of characterization in the Satyricon*”: *Phoenix* 33 (1979) 239-253; R. DIMUNDO, “Da Socrate a Eumolpo. Degradazione dei personaggi e delle funzioni nella novella del fanciullo di Pergamo”: *MD* 10-11 (1983) 255-265; G. SOMMARIVA, “Eumolpo, un ‘Socrate epicureo’ nel *Satyricon*”: *ASNP* s. 3, 14 (1984) 25-58.

Sobre a história da matrona de Éfeso: M. BACHTIN, *Estetica e romanzo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1979, 369-372; L. CICU, “La matrona di Efeso di Petronio”: *SIFC* 79 (1986) 249-271; P. FEDELI, “La matrona di Efeso. Strutture narrative e tecnica dell’inversione”: *Semiotica della novella latina. Atti del seminario interdisciplinare La novella latina*. Roma, Herder, 1986, 9-35 (Do mesmo autor, em colaboração com R. DIMUNDO, *I racconti del ‘Satyricon’*, Roma, Salerno Ed., 1988, 118-125, 150-157 e *passim.*); G. MAZZOLI, “Ironia e metafora. Valenze della novella in Petronio e Apuleio”: *Semiotica* cit., 199-217; C. W. MÜLLER, “Die Witwe von Ephesus. Petrons Novelle und die *Milesiaka* des Aristeides”: *A & A* 26 (1980) 103-121; M. PACCHIENI, *La novella ‘milesia’ in Petronio*, Lecce, Milella, s. d. [1978]; O. PECERE, *Petronio — La novella della matrona di Efeso*, Padova, Antenore, 1975; L. PEPE, “I predicati di base nella *Matrona di Efeso* petroniana”: *Atti del convegno internazionale Letterature classiche e narratologia. Materiali e contributi per la storia della narrativa greco-latina*. Napoli, Liguori, 1981, 411-424; F. RASTIER, “La morale de l’histoire. Notes sur la *Matrone d’Éphèse (Satyricon 111-112)*”: *Latomus* 30 (1971) 1025-1056; G. SEGA, “Due milesie: la Matrona di Efeso e l’Efebo di Pergamo”: *Letterature classiche e narratologia* cit., 37-81.

Sobre o episódio de Crotona: P. FEDELI, “Petronio: Crotona o il mondo alla rovescia”: *Aufidus* 1 (1987) 3-34.

À parte raras grafias deliberadamente “etimologizantes”, da nossa exclusiva responsabilidade, o texto da história da matrona de Éfeso é o fixado por PECERE (cf. bibliografia supra).

A *Castro* de Ferreira: tradição e modernidade*

NAIR NAZARÉ CASTRO SOARES**

Pareceria invocado a despropósito qualquer argumento em defesa da autoria da *Castro*, se tal hipótese não tivesse sido levantada e ainda hoje ecoasse, como voz dissonante, em desprimor do nosso trágico quinhentista.

A questão da autoria e originalidade de António Ferreira na composição da *Castro* surge dois séculos após a morte do poeta, no século XVIII, por razões de nacionalismo galego e não de crítica interna, e tem como fundamento básico a anterioridade, na publicação, em 1577, da *Nise lastimosa* de Fr. Jerónimo Bermúdez, que com a *Nise Laureada* formava uma dilogia e integrava o volume *Primeras Tragedias españolas*.¹ Assim sendo, esta edição vinha a lume dez anos antes da edição princeps da *Castro*, pelo que lhe preexistia.

* Por ter sido entregue depois de todo o texto das *Actas* já estar composto e impresso a *laser*, esta comunicação surge apenas no final, como adenda.

** Universidade de Coimbra.

¹*Primeras tragedias españolas* de Antonio de Silva. Dirigidas al ilustrissimo Señor don Fernando Ruez de Castro y Andrade. Primogenito successor en los estados de Lemos, Andrade, y Sorria, y Villalua. Con priuilegio. Impressos en Madrid en casa de Francisco Sanchez Impressor. Año de M.D.LXXVII. Há uma edição moderna das tragédias de Bermúdez, feita por um estudioso americano, com uma introdução (p.9-47) que esclarece a biografia, até então mal conhecida, do frade galego, que viveu

Faltavam, contudo, bases de análise crítica e textual capazes de fazerem valer ou perdurar esta hipótese, que tinha já caído no esquecimento de quantos autores portugueses e estrangeiros se ocuparam da *Castro*, quando a discussão se reacendeu, em 1975, com os novos argumentos contra a prioridade de António Ferreira, aduzidos por Roger Bismut, professor na Universidade Católica de Lovaina². A série de objecções apresentadas levaram à realização de dois colóquios, na Sorbonne, organizados pelo professor de Literatura Portuguesa, Paul Teyssier, um em Dezembro deste ano e outro em Fevereiro de 1976. Nestes colóquios, estiveram reunidos diversos estudiosos que debateram o problema e se pronunciaram unanimemente a favor da prioridade da *Castro*, obra prima da literatura dramática portuguesa, da autoria de Ferreira.

Vários estudos surgem então de dois professores franceses, Paul Teyssier e Adrien Roïg e ainda de Aníbal Pinto de Castro³, a refutar de

em Portugal por altura da crise da sucessão e da anexação por Filipe II. É de interesse referir que intitula(p. 20) um dos capítulos deste seu estudo: "Bermúdez como traductor". Cf. Jerónimo Bermúdez, *Primeras tragedias españolas*, ed. Mitchell D. Triwedi, Estudios de Hispanófila, 34, Department of Romance Languages, University of North Carolina, 1975

² Vide 'La "Castro" d'António Ferreira est-elle...d'António Ferreira?', in *Les Lettres Romanes* 29 (1975) 320-355; 'Considérations sur la "Castro" attribuée à António Ferreira', in *Les Lettres Romanes* 30 (1976) 129-151. Vários outros artigos e escritos do Professor Bismut, sobre o assunto, foram surgindo ao longo dos anos, sem que deixasse de assumir, em todos eles, as mesmas posições, ainda que objectiva e pertinentemente refutadas.

³ Adrien Roïg, 'António Ferreira est bien l'auteur de la tragédie *Castro*', in *Arquivos do Centro Cultural Português* 10 (1976) 67-693; Paul Teyssier, 'La *Castro* est bien d'António Ferreira', in *ibidem*, 695-733; Aníbal Pinto de Castro, 'António Ferreira, autor da *Castro*. Algumas considerações a propósito de dois artigos do Prof. Bismut', in *ibidem*, p. 627-727. Note-se a resposta imediata do Prof. Bismut, nos números seguintes da revista de Lovaina, onde apresentara as suas objecções, e na revista de Paris, onde estas foram refutadas. Os títulos são por si só

forma pertinente e com rigor científico as objecções de Bismut, a que mais adiante me juntaria eu própria⁴. As dúvidas levantadas ou são pormenores de crítica externa, ou aspectos estilísticos e estruturais sem significado, ou mesmo erros em que incorre e dificilmente deles se deixa convencer. Com base nas referidas refutações, darei aqui notícia dos dados essenciais desta questão, na sua globalidade.

Partindo do pressuposto de que a *Castro* é uma imitação da *Nise Lastimosa*, pelo facto de permanecer manuscrita, valoriza ainda a circunstância da edição de 1587 ter saído anónima e a da edição de 1598 vir inserta nos *Poemas Lusitanos* depois da palavra *Fim*, que indicava apenas o fim da obra lírica.

Formula reiteradamente diversos juízos, que desabonam do seu método de exegese e de crítica literária, e chega mesmo a afirmar que nenhuma das edições da tragédia portuguesa é de Ferreira, morto em 1569, nem pertencem ambas ao mesmo autor⁵: "La *Castro* est une adaptation libre et maladroite, frauduleusement attribuée à António Ferreira qui n'en a pas écrit la première ligne, puisqu'il était mort depuis huit ans lorsque *Nise Lastimosa* a été publiée".

No que respeita à divulgação da *Castro* em manuscrito, não podemos esquecer que Sá de Miranda, Andrade Caminha, André Falcão de Resende e tantos outros morreram antes de verem as suas obras publicadas. A maior parte da produção dramática de Gil Vicente foi impressa

elucidativos: 'La "Castro" est une traduction remaniée de "Nise Lastimosa" de Bermúdez, et António Ferreira n'y a pas eu de part', in *Arquivos do Centro Cultural Português* 11(1977) 583-626; 'Un exemple d'usurpation littéraire: la "Castro" d'António Ferreira', in *Lettres romanes* 31(1977) 99-143.

⁴ Nair Castro Soares, 'A *Castro* à luz das suas fontes. Novos dados sobre a originalidade de Ferreira', in *Humanitas* 35-36(1983-1984) 271-348.

⁵ Roger Bismut, 'La fin d'une imposture: mort d'une *Castro*', in *Les langues néo-latines* n° 243(1981) 7.

pelos filhos, volvidos quase trinta anos sobre o seu falecimento; a obra lírica de Camões, por altura da morte do poeta, encontrava-se quase na sua totalidade manuscrita. É de crer que o Prof. Bismut ignore totalmente, neste seu juízo, a tradição manuscrita e suas vicissitudes no séc. XVI, muito embora a invoque para outros pontos com precisão. Assim acontece ao comentar a possibilidade de, no séc. XVI, serem conhecidas as crónicas ainda não publicadas de Fernão Lopes.

Quanto à prática do anonimato, sob que saíram muitas obras do séc. XVI, como por exemplo *O Fanchono* do próprio Ferreira, as *Trovas de Crisfal* ou a *Comédia Eufrosina* de Jorge Ferreira de Vasconcelos, poderia justificar-se, neste caso, pela vida que a tragédia tivera antes de vir a lume, em letra de forma, o que levaria o impressor a preferir o anonimato, por vezes "simples rito de elegância".

Aliás, argumentos de crítica externa em abono da *Castro* surgem da pena do poeta Diogo Bernardes, coevo e amigo de Ferreira, bem como da do autor dramático mais representativo do séc. XVII, D. Francisco Manuel de Melo.

Dirá Diogo Bernardes na Carta II, que exalta o canto trágico de António Ferreira à morte de D. Inês⁶:

*"Outros conselhos dás da triste história
Da triste dona Inês, outras lembranças
Dignas de fama cá no Ceo de gloria."*

Estes versos são indissociáveis de dois sonetos alusivos à *Castro*, trocados entre Bernardes e Ferreira: o soneto enviado pelo

⁶ Cf. Carta II, v. 37-39, inserta na obra *O Lyma*, de Diogo Bernardes em o qual se contem as suas *Éclogas & Cartas*. Dirigido por elle ao Excelente Príncipe, & Serenissimo Senhor Dom Alvaro D'Allem-Castro, Duque D'Aueiro.&c. Foy impresso em Lisboa, em casa de Simão Lopes Mercador de Liuros. Com Licença da Sancta Inquisição. Anno do Senhor 1596, f. 74 r. [B.G.U.C. - cota: R-11-39].

Cantor do Lima "Ao Doutor António Ferreira", *Se dona Inés de Castro presumira*, a que este dá "Reposta" no soneto, *Bernaldez cujo sprito Apollo spira*

Se estes textos poéticos do Cantor do Lima explicitam sobretudo a temática da *Castro*, as palavras de D. Francisco Manuel de Melo, postas na boca de Quevedo, em *Hospital das Letras*, referem-se claramente ao género trágico.⁷:

"[O Ferreira] que se contente de lhe haver amanhecido a frase sublime, primeiro que à maior parte dos poetas de aquém-mar, porque em nenhum se acham melhores arremessos"

Na verdade, o estilo sublime - desde a teorização retórica medieval e o *De vulgari eloquentia* de Dante⁸- caracteriza, como preceitua Aristóteles e depois dele Horácio, a tragédia e a epopeia.

O Prof. Bismut, contornadas as evidências e as provas em favor de Ferreira que o possam desviar das suas conclusões apriorísticas, alheia-se da realidade literária quinhentista portuguesa e fala de influência de *Os Lusíadas* na *Castro*, muitas vezes confundida com *topoi* e subtilezas do neoplatonismo, bem anterior entre nós à publicação do poema épico, em 1572⁹.

Em suma, a cronologia dos textos impressos não é significativa da prioridade das obras. Quando em 1587 saía dos prelos de Manuel de Lira a *Tragedia muy sentida e elegante de Dona Ines de Castro: a qual*

⁷ Vide *Le dialogue "Hospital das Letras" de D. Francisco Manuel de Melo*, texte établi d'après l'édition princeps et les manuscrits, variantes et notes. Paris, Centro Cultural Português - F. C. Gulbenkian, 1970, p. 44.

⁸ Vide II, IV, 5 e 7. Apesar da *Poética* de Aristóteles vir à luz nos finais do Quattrocento, o contributo de Horácio, no que se refere à criação poética e à arte dramática em particular, está bem patente neste passo, onde a tragédia é caracterizada pela gravidade do argumento, a sublimidade do estilo e a excelência da linguagem.

⁹ Uma completa resposta a esta objecção do Prof. Bismut encontra-se em Aníbal Pinto de Castro, art. cit.

foy representada na cidade de Coimbra. Agora novamente acrescentada - atente-se nesta anotação - havia dez anos que o frade galego Jerónimo Bermúdez publicara, sob o pseudónimo de António de Silva, um texto quase igual, a sua versão espanhola, intitulada *Nise lastimosa*. As diferenças na tradução resultam não só da adaptação às necessidades do argumento da segunda parte da dilogia - como é o caso da introdução de Alvaro Gonzalez, que vai ser objecto da vingança de D. Pedro na *Nise laureada* - bem como das marcas estilísticas de dois períodos distintos. O da influência clássica na *Castro* e o maneirismo na tradução espanhola, em que é notória a tendência para a amplificação, identificativa do trabalho do tradutor. Esta vive da estesia metafórica, da expressão iterativa, conceituosa, paralelística, da paronomásia, da perífrase, que não só sobrecarregam o texto, como por vezes lhe desvirtuam o seu sentido e a sutileza estilística, além de manifestarem a presença de um novo código estético-literário, que lhes subjaz¹⁰.

Além disso, em desfavor de Bermúdez acresce o facto de ter composto a *Nise laureada*, que permite ajuizar melhor da sua arte dramática. Quando o modelo lhe falhava, a diferença a nível de contenção clássica, logo no número exagerado de personagens, e mesmo no que toca ao *decorum* é tal, que atinge as raias do mau gosto, se não do burlesco, sem esquecer a exuberância barroca, a presença do macabro, a reflexão moralística, o sermão religioso, adequado à mentalidade post-tridentina.

Esta adaptação a novas correntes estéticas, de acordo com os gostos do autor e do público a que se destina, reflecte-se já na *Nise lastimosa*, mas sobretudo na *Nise laureada*. Se o classicismo de Ferreira foi um travão à exuberância formal de Bermúdez, a segunda das suas tragédias é bem a expressão, tal como a pintura maneirista, de uma

¹⁰ Vide Vítor M. P. de Aguiar e Silva, *Maneirismo e barroco na poesia lírica portuguesa*, Coimbra, Centro de Estudos Românicos, 1971.

mentalidade ansiosa e perturbada perante os angustiosos problemas da vida.

Em conclusão, a impossibilidade de retroceder a um estilo epocal anterior é a prova insuspeita da integração de uma obra na sua época, cujas marcas estilísticas transporta sempre. Na verdade, num período epigonal em que triunfam as manifestações de maneirismo poético entre nós, como se explicaria a sobriedade renascentista da tragédia de Ferreira, publicada em 1587, em oposição ao maneirismo do texto espanhol, que vem a lume em 1577?

Assim pode concluir-se da distância enorme a que Bermúdez se coloca de Ferreira, cabendo a cada um, em particular, um papel importante na história do teatro europeu e do seu país, onde surgem como representantes de duas épocas distintas.

A tradição teatral portuguesa e coimbrã e o ambiente intelectual em que se integrava António Ferreira são por si só justificativos da preocupação de perfectibilidade e propósito inovador, que estão na génese das duas edições da *Castro*.¹¹

O teatro, sobretudo a tragédia, conheceu uma vitalidade nova no ambiente universitário com a chegada dos Bordalesses. Com André de Gouveia vieram outros humanistas, alguns deles dramaturgos conceituados, como George Buchanan, Guillaume de Guérente e o português Diogo de Teive.

O reconhecimento do papel pedagógico do teatro manifestava-se então, não só por alvarás régios de D. João III¹², que prescreviam a

¹¹ Se não nos é lícito pensar que entre ambos os textos existiu ainda uma versão intermédia, divulgada por exemplo através da representação e dos textos manuscritos, colocados na mão dos actores. Esta hipótese aflora-nos ao espírito, ao lermos a *Nise Lastimosa* que, sendo uma tradução da edição de 1587, apresenta certas variantes que apontam já no sentido da edição definitiva.

¹² Cf. Mário Brandão, *Documentos de D. João III*, Coimbra, Universitatis Conimbrigensis Studia ac Regesta, vol. II, 1939, p. 47-48.

realização de representações na Universidade, à semelhança do que acontecia nos diversos colégios da Europa, como ainda presidia ao espírito da definição curricular do Regulamento da *Schola Aquitanica*. Elaborado por André de Gouveia para o Colégio de Bordéus, esteve por certo na base da *ratio studiorum* do Colégio das Artes, que este humanista viera fundar e dirigir¹³.

É neste ambiente que se desenvolve e ganha uma nova vitalidade a tragédia novilatina. Esta, sem deixar de ser sobretudo um "poema sacro", na esteira da herança medieval, transpõe para as figuras bíblicas todo um realismo simbólico que as identifica, no seu comportamento, no seu agir consciente ou involuntário, com personagens do mundo real contemporâneo, com suas paixões, conflitos e problemas muito actuais.

Não quer isto dizer que os modelos da Antiguidade e os seus mitos não cativaram os dramaturgos de então, como é o caso de Buchanan que à tradição do teatro de carácter alegórico, ainda dominante, quis ver substituído o gosto da inspiração nos modelos clássicos. Foi com esse objectivo, e para fazer brotar nos escolares o amor da Antiguidade - como abertamente o declara na *Buchanani uita scripta ab ipso*¹⁴ - que ele compôs as suas tragédias. Representadas no Colégio de Bordéus, como testemunha o então aluno Michel de Montaigne¹⁵, foram-no muito provavelmente em Paris, Coimbra e Cambridge, onde Buchanan ensinou

¹³ Cf. E. Vinet, *Schola Aquitanica*, texto latino revisto por Alfredo de Carvalho, Coimbra, 1941.

¹⁴ Georgii Buchanani *Vita ab ipso scripta biennio ante mortem in Opera Omnia*, Lugduni Bataurorum, apud Iohannem Arnoldum Langerak, 1725, §§ 36-37.

¹⁵ Por expressivas, transcrevo as palavras de Montaigne, nos *Éssais*, I, 2: "avant l'aage, Alter ab undecimo tum me uix ceperat annus, j'ai soustenu les premiers personnages és tragedies latines de Buchanan, de Guerente et de Muret, qui se representerent en nostre college de Guienne avec dignité".

A produção dramática do humanista escocês, marco importante nas origens do teatro moderno europeu - é considerado o mestre dramático da Pléiade -, incluía duas tragédias de assunto bíblico, *Baptistes*, menos rica e movimentada do que *Jephtes*, modelada sobre a *Ifigénia em Áulide*, que vai servir de fonte de inspiração ao teatro posterior e a que a *Castro* não é alheia¹⁶. São ainda da sua autoria as traduções livres de Eurípidés, *Medea e Alcestis*, em que a temática amorosa entra também como elemento do conflito.

Mas é Diogo de Teive, o bracarense que percorrera os diversos centros intelectuais da Europa, onde adquirira uma dimensão de saber e mentalidade verdadeiramente humanistas, autor de tragédias bíblicas *David e Judith*, e de uma *Ioannes Princeps tragoedia*, de assunto nacional contemporâneo, que de forma impressionante terá tocado a veia trágica do "Horácio Português"¹⁷.

A tragédia *Ioannes Princeps* de Diogo de Teive, como toda a produção novilatina da época, é profundamente influenciada, na forma, na ideologia, na linguagem e na concepção trágica pelo teatro de Séneca. Nela dominam a análise psicológica, os monólogos, as confidências, a afirmação constante dos sentimentos dos protagonistas, que se revelam em plena maturidade desde o início, o que vai retardando a acção, conferindo-lhe certa passividade de movimento dramático. Era o gosto, corrente na época, por um estilo empolado, cheio de retórica e sentenças morais, bem característico da obra do Cordovês, então muito divulgada e conhecida.

Não quer isto dizer, todavia, que a *Ioannes princeps*, por ter Séneca como modelo, não apresente um certo número de aspectos que marcam a sua independência e definem a sua originalidade.

¹⁶ A. Irvine Watson, 'George Buchanan and Antonio Ferreira's *Castro*', in *Bulletin of Hispanic Studies*, 31 (1954) 65-77.

¹⁷ Vide Nair Castro Soares, *Tragédia do Príncipe João* de Diogo de Teive. Introdução, edição crítica, tradução e notas, Coimbra, 1977, em especial, p. 97-132..

A cultura literária e o próprio magistério docente de Teive, que o mantinham em contacto permanente com as letras clássicas, permitiam-lhe utilizar os autores da Antiguidade de tal modo que os traços imitados se afiguram, por vezes, como puras reminiscências. É assim que se encontram disseminados por toda a obra passos de Virgílio, Horácio, Ovídio, Lucrecio. No entanto, muitos dos aspectos, pertencentes à tradição clássica e nomeadamente senequiana, enquadram-se de tal modo na própria ideologia do humanismo renascentista, que é difícil avaliar até que ponto Teive teve intenção de imitar ou simplesmente procurou exprimir a mentalidade do tempo.

Muitas têm sido as fontes apontadas para a tragédia *Castro*, obra prima da nossa literatura dramática, cujo tema se tornou europeu e cativou todo o mundo artístico.

Luís de Matos foi o primeiro crítico a notar e a estabelecer semelhanças entre a tragédia de Ferreira e a *Ioannes Princeps* de Diogo de Teive¹⁸, aspecto que eu pude aprofundar e desenvolver no estudo introdutório à edição com tradução e notas desta tragédia latina, que foi objecto da minha tese de licenciatura, orientada pelo Prof. Américo da Costa Ramalho.

É sabido que António Ferreira admirava profundamente Teive e foi seu amigo dilecto. Numa das suas éclogas, coloca *Tévio, às Musas Novo Apolo*, como juiz de uma contenda entre pastores. A ele dedica também a carta IV, em que confessa: *ousou contigo/ o que com outro eu somente ousara/...eu te amo, / eu te honro, douto mestre, doce amigo*.¹⁹ Embora António Ferreira não tivesse sido discípulo de Teive, no Colégio das Artes, pois frequentava já, a essa altura, a Universidade, no entanto, como tal se considera, chamando-o *douto*

¹⁸ Luís de Matos, 'O humanista Diogo de Teive', separata da *Revista da Universidade de Coimbra*, 13 (1937) 40-44.

¹⁹ António Ferreira, *Poemas Lusitanos*, Lisboa, Sá da Costa, II, p. 143

mestre - sem dúvida pelo muito que aprendera nas suas obras e no seu convívio literário. É este convívio literário com humanistas como Diogo de Teive que poderá justificar, na opinião de M. H. da Rocha Pereira, a formação grega, que é de crer que Ferreira possuísse, de par com a sua comprovada formação latina²⁰

Seguindo a data precisa de 1557 que Carolina Michaëlis aponta para a composição da *Castro*, ou mesmo a que propõe Adrien Roïg que tem por limite *ad quem* o ano de 1556, altura em que Ferreira deixa Coimbra, podemos supor que Ferreira teve conhecimento, em manuscrito, da *Ioannes Princeps*, pois, embora redigida em 1554, só em 1558 veio a lume, na edição dos *Opuscula aliquot*..

E se os unia uma amizade, que *nunca esquecida foi, nunca mudada*, esta hipótese afigura-se-nos quase uma certeza. Confrontando as duas obras em pormenor, verifica-se, de facto, a existência de estreitas afinidades.

O aspecto marcante das duas tragédias é a intenção de se reportarem a um assunto, nacional e histórico, com implícitas reflexões políticas em que se espelha, para além dos factos, o pensamento humanista.

Muito embora a tragédia de carácter tópico se encontre já na literatura grega (e.g. *Persæe*, *Themistocles*, *Gyges*) e latina (e.g. *Brutus*, *Octavia*), todavia a mitologia foi, na Antiguidade, e continuou a ser no Renascimento, a grande fonte de inspiração trágica. Albertino Mussato, precursor do humanismo italiano, já tinha, no entanto, composto a tragédia *Ecerinis*, de assunto nacional. Diogo de Teive, na *Ioannes Princeps*, segue-lhe o exemplo e alerta talvez o espírito de Ferreira para um tema da história pátria que se tornara já lendário, sugerindo o carácter intemporal próprio da tragédia antiga.

²⁰ M. H. Rocha Pereira 'Alguns aspectos do classicismo de António Ferreira', in *Temas clássicos na poesia portuguesa*, Lisboa, 1972, p. 39-76.

A *Ioannes princeps*, ao tomar por tema a morte do príncipe João, único herdeiro do reino, ocorrida dezoito dias antes do nascimento de seu filho, o futuro D. Sebastião, revela-nos, em toda a sua dimensão, um problema político actual, que abalou o país inteiro e comoveu todos os poetas, em língua latina e portuguesa.

Se o mesmo não acontece inteiramente na *Castro*, que trata um tema do séc. XIV, nem por isso António Ferreira deixa de imprimir na sua obra certa actualidade política, quando introduz nela reflexões de interesse em qualquer época histórica, como a problemática da liberdade individual e suas limitações no espaço social e político, a diversidade de interpretações que o homem dá dos erros e da justiça, a temática do bom rei e do tirano, que adquire uma nova dimensão, no século XVI, à luz da doutrina de Maquiavel.

Do ponto de vista da técnica dramática, caracterizam-se ambas, como seria de esperar, por uma estrita fidelidade aos preceitos da *Arte poética* de Horácio, no que respeita ao tempo, à acção e à divisão em cinco actos. Mesmo no que se refere às personagens, Ferreira não coloca geralmente, como acontece em *Teive*, mais que uma ou duas figuras simultaneamente em cena, pelo que o acto IV, que contém maior número delas, é uma excepção.

No entanto, estes aspectos são característica comum a quase todo o teatro do Renascimento. Anotei com pormenor, no estudo já referido, os aspectos ideológicos que as aproximam, por exemplo, no plano político, nomeadamente no que toca ao conceito de realeza e à caracterização do "leal servidor", ou ainda os aspectos temático-estruturais, como o motivo do sonho, o papel da aia, o tema do amor e sua expressão, nas personagens principais e ao longo dos coros.

Depois de verificar semelhanças de conteúdo, por vezes até literais, que ocorrem em ambas as tragédias, apesar dos aspectos fundamentalmente diversos que determinam a estrutura e o teor de cada uma delas, é possível falar de imitação, por parte de Ferreira, em relação à obra de *Teive*?

Quanto a mim, não se pode duvidar de que pelo menos tenha tido conhecimento dela, dado que muitas das coincidências encontradas são mais do que casuais. No entanto, se analisarmos em conjunto as linhas gerais que presidiram à elaboração de ambas as tragédias, notaremos as diferenças que neste particular podem apontar-se. Refiram-se, a título de exemplo, algumas das mais expressivas.

António Ferreira não tentou escrever a sua tragédia em latim: preferiu a língua vernácula, que sempre defendera. Nem se poderia esperar outra atitude do poeta que, na *Carta a Pedro de Andrade Caminha*, entoou um verdadeiro hino à língua portuguesa²¹:

*"Floreça, fale, cante, ouça-se, e viva
A Portuguesa língua, e já onde for
Senhora vá de si soberba, e altiva.
Se téqui esteve baixa, e sem louvor,
Culpa é dos que a mal exercitaram,
Esquecimento nosso e desamor"*

Era esta a linha dos defensores da língua vulgar desde Dante, Bembo, Sperone Speroni, ou o tragediógrafo Trissino, para falar apenas dos italianos que inspiraram o discurso de autores como Du Bellay, ou mesmo João de Barros.

A língua vernácula tinha já sido preferida, na tragédia *Sofonisba*, por Trissino - o autor que defendera nos *Orti Oricellari* a língua nacional, com uma obra polémica em louvor do *De uulgari eloquentia* de Dante - ou por Rucellai, na *Rosmunda*, dramaturgos que inspiraram ainda Ferreira na adopção do verso solto.

No que toca ao papel do coro, há também diferenças entre as tragédias de Teive e de Ferreira: na *Castro*, em decassílabos, por vezes com quebrados de quatro e seis sílabas, o coro é *dramático e lírico, é*

²¹ António Ferreira, *ibidem*, p. 48.

*personagem e canto*²² e dissemina-se por entre as falas das várias cenas, sem deixar, no entanto, de ter a função de dividir a tragédia nos canónicos cinco actos²³. Na *Ioannes princeps*, o coro surge apenas no fim de cada acto, à maneira senequiana, o que confere à peça um movimento dramático menos intenso; com as suas meditações líricas, que reforçam a temática do episódio anterior ou que a ela se ligam, nunca intervém na acção da peça, a não ser no acto V, onde entra em diálogo com a Rainha, para lamentar a catástrofe nacional, ocasionada pela morte do Príncipe.

Apesar das diferenças, neste particular, que tornam a Castro mais próxima do teatro grego, não é possível afirmar que a tragédia de Ferreira se afasta muito, do ponto de vista estrutural, da de Teive ou mesmo da de Séneca. A exemplificar esta interpenetração de modelos, estão os coros que terminam o acto I da *Castro*, que têm paralelo no coro final do acto III da *Ioannes princeps* e seguem ambos de muito perto o Coro I da *Fedra* de Séneca, que entoa o poder cósmico do amor, em versos sáficos, metro este que se encontra nas três obras.

As diferenças mais substanciais entre a tragédia novilatina e a portuguesa deverão procurar-se, contudo, no tema e nos seus objectos. Na *Castro* é a paixão amorosa em conflito com a razão de estado. Na *Ioannes Princeps*, a morte do Príncipe e o sentimento de decadência que a acompanha.

²² Vide A. J. da Costa Pimpão, *Escritos diversos*, no capítulo "As correntes dramáticas na literatura portuguesa do séc. XVI", Coimbra, 1972, p. 441.

²³ Ettore Paratore-, no seu estudo 'L' influenza della letteratura latina da Ovidio ad Apuleio nell' età del manierismo e del barocco', in *Manierismo-Barocco-Rococò*, Roma, 1962, p. 297, ao referir o papel do coro na *Castro*, afirma: " Se in alcune scene dialoga coi personaggi, ha soprattutto la funzione di dividere la tragedia nei canonici cinque atti, mediante i suoi quattro intermezzi.[...] Sotto questo aspetto nessuna opera d'arte moderna si adegua così strettamente a un aspetto fondamentale della poesia senecana."

António Ferreira, podemos concluir, conhecia a tragédia de Teive e tinha-a mesmo na memória, ao compor certos passos da sua obra. Mas algumas afinidades existentes entre as duas peças são muito provavelmente resultado da mentalidade clássica e personalidade já formada, que ambos possuíam, da cultura comum, da sua religiosidade, mentalidade nacional e maneiras de ser, próprias de cada um dos autores. Dado que os moldes da *Castro* se afastam muito dos da tragédia *Ioannes Princeps* e, à parte algumas ideias comuns e uma ou outra influência directa, é arriscado falar de imitação.

No que se refere à possível influência de Séneca, é inegável que, na *Castro*, transparecem sugestões ideológicas e estilísticas, típicas da obra dramática do Cordovês. Além disso, estas têm maior ocorrência no texto da edição de 1578, que, por sua vez, está também mais próximo da tragédia de Teive, profundamente inspirada na obra de Séneca.

A edição de 1598, que se considera o produto de uma reelaboração conscienciosa e definitiva do autor, mais não é do que uma propositada aproximação do conceito de tragédia, na sua pureza original, tal como os teorizadores e dramaturgos da época o souberam interpretar. A análise global das duas edições existentes da obra de Ferreira, segundo os preceitos estéticos da tragédia antiga, vem demonstrar a maior proximidade da edição definitiva dos moldes da tragédia grega. A maior perfeição dramática, produto do *labor limae* do autor, diz respeito à peripécia, ao alto estado e condição social elevada da heroína, ao pensamento, à *elocutio*, à subordinação aos princípios da verosimilhança e necessidade - quanto aos caracteres e à extensão da obra - e mesmo até no que se refere ao efeito emocional da acção nas personagens em cena e, correlativamente, no espectador.

Tal como o drama antigo²⁴, a obra trágica de Ferreira reflecte necessariamente as características gerais do pensamento e da perspectiva

²⁴ Vide H.D.F. Kitto, *A tragédia grega. Estudo literário*, trad. J. M. Coutinho e Castro, II, Coimbra, 1972, p. 373-374.

contemporâneas. Assim, a variedade de expressão e de forma, documentada nas duas edições da *Castro*, mais não é do que a roupagem que descobre as divergentes concepções do autor, em dois momentos distintos, orientadas no sentido das exigências mais prementes de um espectáculo, que se pretende vivo, pelo contacto íntimo com o público, sem deixar, contudo, de ser arte e por isso profundamente individual.

Estas reflexões que nos levaram a considerar a génese da *Castro* e sua relação intrínseca, em primeiro lugar, com o ambiente que a viu nascer e, em segundo lugar, com os modelos que se adequaram aos gostos estéticos do seu autor, deram-nos uma imagem clara da sensibilidade e consciência artística do poeta António Ferreira e marca indelével da originalidade da sua obra. Este teve de desprender-se dos padrões de referência que inicialmente o motivaram, a tragédia novilatina e senequiana, que Teive lhe apontava e Giraldo Cinzio privilegiava²⁵, para se deixar cativar por um modelo dramático que, na sua singeleza e expressão depurada, estava mais de acordo com a suavidade expressiva, melodia e musicalidade do discurso poético quinhentista, que Trissino, inspirado no modelo grego, teorizara e pusera em prática na *Sofonisba*²⁶

É sobretudo através da versificação e das imagens, da sintaxe linear, em que a parataxe se desenrola em reservas psicológicas, expres-

²⁵ Vide *Discorso ovvero lettera di Giovambattista Giraldo Cintio, intorno al comporre delle commedie e delle tragedie a Giulio Ponzio Ponzoni*, in *Scritti estetici*, Milano, 1864. Cinzio, teorizador e dramaturgo, preferira à tragédia de inspiração grega a tragédia senequiana, por melhor "servire a l'età, a gli spettatori e a la materia". O seu conceito de catarse firma-se na interpretação que dá do *phobos* aristotélico, que traduz como 'horror' e não como 'terror', pelo que teoriza sobre a vantagem de apresentar cenas sangrentas *coram populo*: " Col miserabile e colterribile purga gli animi da vizi e gl'induce a buoni costumi". É importante lembrar que a obra de Cinzio viria a influenciar a orientação seguida pelo teatro espanhol até Lope de Vega - a *Nise laureada* é um bom exemplo -, ou pelo teatro da época isabelina, de que ShaKespeare é o maior esponente.

²⁶Vide Giovan Giorgio Trissino, *La poetica*, in *Tutte le opere*, Verona, 1729, t. II, p.13.

sas sobretudo pela adversativa, a que a relativa explicativa acode por vezes a alargar horizontes, se não a restringi-los, que a tensão dramática, a vivacidade e o colorido poéticos se combinam

Refiro-me, por exemplo, às intervenções reflexivas e premonitórias de Inês, em conversa com a ama, no acto I, depois da entrada lírica em pseudo-estrofe de canção.

De permeio com as insistentes interrogativas, adequadas ao clima de presságio que a absorvia, assim se exprime:

*"Um tempo duro, mas em fim, forçado[...]
Deu a constança a mão, mas a alma livre,
Amor, desejo e fé me guardou sempre"[...]
Que fará? Se o encobre, então mais queima.
Descobri-lo não quer, nem lhe é honesto.
Mas quem o fogo guardará no seio?
Quem esconderá amor, que em sinais,
Apesar da vontade, se descobre?
Nos olhos e no rosto chamejava.
Nos meus olhos os seus o descobriam."(I. 60-79)*

Este um dos muitos passos em que as sugestões de carácter linguístico e ideológico nos projectam dos *erotikà pathêmata* - que Eurípides, 'o mais trágico dos poetas' no dizer de Aristóteles²⁷, foi o primeiro a levar à cena - para uma mundividência petrarquista, de neoplatonismo amoroso.

A concluir, diremos que a *Castro* combina de forma admirável tradição e modernidade: António Ferreira, sempre fiel aos cânones da tragédia clássica, não alheou a sua obra da fermentação viva dos novos ideais da cultura renascentista, no seu intrincado de relações estéticas e ideológicas, numa identidade instantânea de vida e poesia.

²⁷ *Poética*, 1453 a 19

