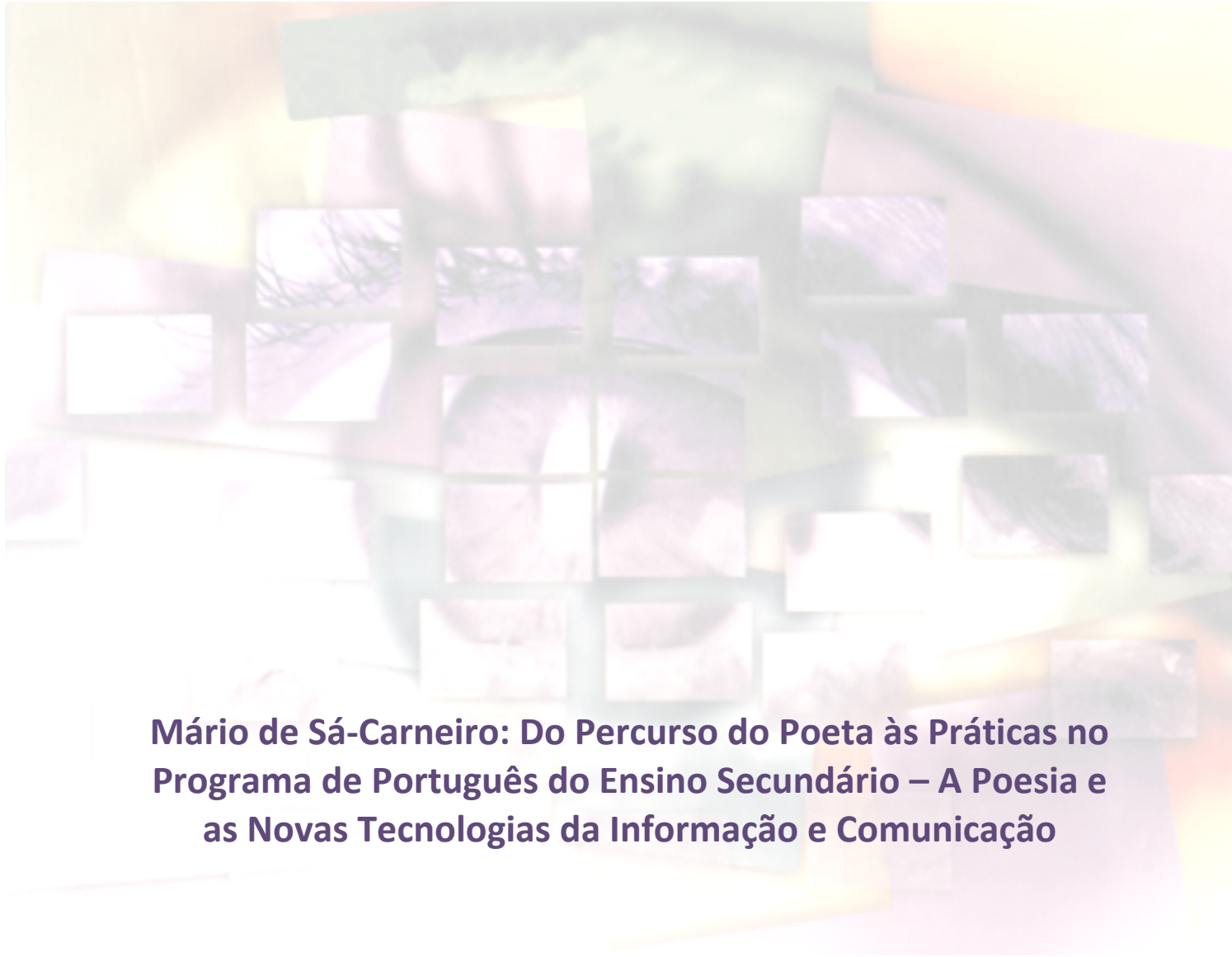


**Carlos Filipe Carvalho Ferreira**



**Mário de Sá-Carneiro: Do Percurso do Poeta às Práticas no Programa de Português do Ensino Secundário – A Poesia e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Aberta para a obtenção do  
grau de Mestre em Estudos Portugueses  
Multi-disciplinares

Carlos Filipe Carvalho Ferreira

**Mário de Sá-Carneiro: Do Percurso do Poeta às Práticas no Programa de Português do Ensino Secundário**

– A Poesia e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

Orientadora:

Professora Doutora Ana Nascimento Piedade

UNIVERSIDADE ABERTA  
LISBOA 2010

*Às meninas dos meus olhos: Beatriz, Catarina, Madalena e Elisa*

Agradecimentos:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Nascimento Piedade, pela eterna disponibilidade, apoio e confiança. Fiz o possível para ser merecedor...

Aos meus professores do primeiro ano do mestrado que tiveram paciência suficiente para domar estes meus ímpetos, as minhas *ânsias*, nesta grande viagem a distância...

À minha família, que sempre soube, de uma forma ou de outra, compensar as minhas ausências académicas, durante estes dois últimos anos,

Ao meu pai, companheiro de mil conversas imaginárias, por continuar a ser a rede deste trapézio que é a minha vida!

Aos meus amigos, que me deram o espaço suficiente para que este meu projecto fosse possível,

À Armanda, excelente companheira desta jornada académica, pelo incondicional apoio com que me presenteou, nestes últimos dois anos. Sem ela, não sei se teria chegado à meta!

Aos meus alunos, razão de ser deste projecto...

À Elisa, minha esposa, que sempre respeitou as “maratonas” que fiz para que este projecto fosse possível.

Às minhas filhas, por existirem!

A Mário de Sá-Carneiro, pelo homem que foi, pelo poeta que é e que será sempre...

Obrigado

## Resumo

A relação estreita entre a vida de Mário de Sá-Carneiro e a sua obra, nomeadamente a poética, é marcada pelo egotismo que dominou o homem e o narcisismo que afrontou o poeta. O presente trabalho aborda o poetar carneiriano em torno das temáticas mais significativas e das composições que as suportam, sempre na perspectiva de compreender melhor o poeta, para melhor entender o homem, a relação que estabelece com a sociedade que o circunda e o que o move, o que o motiva e o domina. O *corpus* textual trabalhado centra-se na obra poética carneiriana e nos textos epistolares trocados com Fernando Pessoa, embora a prosa também tenha servido, frequentemente, de referência. Num segundo momento, procurámos reflectir sobre a introdução, nas aulas de Português do Ensino Secundário, desse universo literário, com o recurso às Novas Tecnologias da Informação. Na última fase, damos conta de um estudo levado a cabo com um grupo de alunos de décimo ano, que trabalhou a poética de Mário de Sá-Carneiro, com recurso integral às TIC, de acordo com os pressupostos teóricos que suportam a sua introdução, em sala de aula. Deste modo, procedeu-se à análise dos questionários efectuados, com o fito de compreender a relação que os jovens estabelecem com o texto poético em contexto informático e a eventual maior adesão à intemporalidade da obra do Poeta, em resultado também das novas metodologias de suporte.

Palavras-Chave – Sá-Carneiro; Poética; Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; Poesia em sala de aula; recepção pelos alunos.

The close relationship between the life of Mário de Sá-Carneiro and his work, in particular poetry, is defined by the egotism that dominated the man and the narcissism that overwhelmed the poet. This dissertation verses the poetry of Sá-Carneiro in his most significant themes and in the compositions that support them, attempting to better understand the poet, in order to better understand the man, the relationship he establishes with the society that surrounds, moves, motivates and dominates him. Our work concentrated on a selection of poetry and letters exchanged with Fernando Pessoa although his prose often served as reference. Further, we sought to reflect upon the introduction of this literary universe into the classroom, namely in Secondary level of Portuguese with the assistance of Technology. Finally, we present the findings of a study carried out on tenth year students of Portuguese, who worked with the poetry of Mário de Sá-Carneiro, in line

with the theoretical assumptions of the use of Technology in the classroom. Thus, we analysed the surveys in order to understand the relationship students establish with the poetic text in a technological environment and the eventual greater affinity with the timelessness of Sá-Carneiro's poetry also as a result of the use of the new methodologies of support.

Key words: Sá-Carneiro; Poetry; Technology and Communication; Poetry in classroom; Student's reaction.

Asas – É a história do artista que busca a perfeição e a ultrapassa sem a conseguir atingir (...) querendo simbolizar a perfeição que não se pode atingir porque ao atingi-la evola-se, bate asas (CARNEIRO,2001:37).



## Índice

1- Introdução .....	10
2- Mário de Sá-Carneiro: o início de século e o Modernismo .....	12
3- O Percurso Poético Carneiriano em oito textos: “Abrigo”, “Apoteose”, “Quasi”, “7”, “Como Eu não Possuo”, “Além-tédio”, “Dispersão” e “Fim” .....	22
3.1- Mário de Sá-Carneiro e o Cosmopolitismo Lisboa – Paris: o poeta na urbe e a cidade no poeta em “Abrigo” .....	22
3.2- A relação com Fernando Pessoa: o mestre e o discípulo, o teorizador e o instinto poético, a dependência, a mútua admiração, o elogio fúnebre Pessoaano a Mário de Sá-Carneiro.....	28
3.3- A Despersonalização do Sujeito, o Desdobramento sempre inacabado em “Apoteose”, “Quasi” e “7” .....	41
3.4- A Frustração no Relacionamento com o Outro em “Como Eu Não Possuo” .....	48
3.5- O Olhar sobre o passado, a Perfeição nunca alcançada em “Além-tédio” e “Dispersão” .....	53
3.6- O Prenúncio de um Suicídio versus a Teatralidade de uma vida de <i>glamour</i> , veludos, plumas e lantejoulas em “Fim” .....	60
3.7- Conclusões Provisórias .....	66
4- Enquadramento teórico: os pressupostos da Abordagem Comunicacional e das TIC no ensino do Português; o ensino da Literatura neste contexto educacional .....	69
4.1 – Os pressupostos da abordagem comunicacional, das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema educativo versus o ensino da Literatura .....	69
4.2 – Conclusões Provisórias .....	81
5- Relação da Obra Poética de Mário de Sá-Carneiro com os Objectivos Previstos no Programa de Português do Ensino Secundário .....	83
6- Projecto de Investigação: Mário de Sá-Carneiro e as TIC nas aulas de Português de décimo ano .....	89
6.1 - Metodologia de Investigação .....	89
6.2 - Participantes.....	89
6.3 - As Sessões e os Instrumentos Utilizados no Tratamento dos dados .....	90
6.4 - Tratamento dos Dados .....	96
6.4.1 – Sobre o Questionário Inicial .....	97
6.4.2 – Sobre o Questionário Intermédio .....	109
6.4.3 – Sobre o Questionário Final .....	125
6.5 – Conclusões Provisórias .....	142
7- Conclusão .....	146
8- Apêndice .....	149
9- Bibliografia .....	154

## 1- Introdução

A intemporalidade da poética carneiriana reside na eterna actualidade de alguns dos seus temas que perpassam gerações e encontram ainda eco nas mentes dos nossos jovens. Estes, cada vez mais afastados do livro em geral e do texto poético em particular, evidenciam uma resistência progressiva ao seu trabalho em aula, principalmente em metodologias mais tradicionais.

As escassas incursões pelas ferramentas informáticas 2.0, por nós conduzidas, numa fase anterior à da presente investigação, circunscreveram-se ao seu recurso em aulas de língua estrangeira. A adesão sentida, nessas experiências, resultou na concepção do actual projecto, na tentativa de transpor esse *savoir-faire*, para as aulas de língua materna.

Assim, e partindo da premissa popular: *se não podes vencê-los, junta-te a eles*, procuraremos evidenciar a recepção pelos alunos, ao universo poético carneiriano, via Novas Tecnologias da Informação. Antecederemos essa fase da investigação, de uma reflexão sobre aquelas que consideramos serem as principais temáticas do autor de “Quasi”: o cosmopolitismo, a despersonalização do sujeito, a relação com o *Outro*, em particular, e com a sociedade, em geral, o passado revisitado, o suicídio anunciado e a teatralidade no palco da vida, para além de uma dilucidação, que esperamos aprofundada, sobre os meandros da relação que o Poeta estabeleceu com Fernando Pessoa e da eventual influência que a mesma terá tido no seu crescimento literário.

Não poderemos ainda deixar de reflectir sobre a época em que se insere: o *fin-de-siècle*, período de grande marasmo civilizacional português em contraponto a Paris, centro nevrálgico europeu em termos culturais, bem como do desenvolvimento do ideário órfico de um pequeno grupo de jovens escritores e da forma decisiva como intervieram na sociedade portuguesa da época. Procuraremos ainda, e simultaneamente, evidenciar a riqueza e espelhar as preocupações estéticas de Mário de Sá-Carneiro em relação aos seus escritos e à sede de novidade, o *Doente-de-Novo*, como se assumiu, pelo que será forçoso ler os movimentos literários de início de século, também nesta perspectiva.

No momento seguinte, e antecedendo o trabalho de campo, centraremos a reflexão sobre alguma da teoria existente em relação às Novas Tecnologias da Informação em contexto de sala de aula e que relança as *TIC*, no contexto educacional, enquanto ferramenta facilitadora de uma aprendizagem de qualidade. As ferramentas informáticas 2.0, *Webtools 2.0* na nomenclatura original, pelas suas potencialidades, permitem reequacionar a leccionação de conteúdos, numa vertente de trabalho rigoroso e profícuo, muito além da vertente lúdica a que a introdução do mundo virtual em aula estava, preconceituosamente, associada.

As ferramentas informáticas 2.0, pela sua natureza, exponenciam a interactividade. Pretendemos rentabilizar este suporte informático, favorecendo a troca de impressões entre o público-alvo sobre os temas em discussão e estimulando a participação directa dos alunos, no sentido do seu envolvimento no projecto, como forma de assegurar a sua motivação.

Depois, procuraremos reflectir na relação possível de estabelecer entre o programa de Português, para o décimo ano do Ensino Secundário e as ferramentas informáticas 2.0, no sentido de parametrizar a sua adequada utilização. Seguir-se-á, naturalmente, o trabalho de campo, no qual direccionaremos a reflexão na leitura dos questionários, visando uma análise documentada da motivação e recepção dos alunos a este tipo de práticas. As tarefas realizadas pelos alunos, propriamente ditas, estarão sediadas num blogue acessível, constituindo parte integrante da presente investigação e evidenciando o trabalho desenvolvido e a adesão dos alunos, que procuraremos também apurar.

A escolha de Mário de Sá-Carneiro, enquanto autor de suporte da sequência a desenvolver, prende-se com factores diversos a que não será alheio a proximidade de alguns dos temas que nortearam o ideário do poeta fazerem parte das preocupações dos nossos alunos, actualmente. Esperamos que a beleza da obra poética carneiriana seja suficiente para ajustar as *representações* dos alunos sobre o texto poético.

Volteiam dentro de mim,  
Em rodopio, em novelos,  
Milagres, uivos, castelos,  
Forças de luz, pesadelos,  
Altas torres de marfim. (SÁ-CARNEIRO, 2005:44)

## 2- Mário de Sá-Carneiro: o início de século e o Modernismo

Logo eu quero tratar, entendo que se devem tratar, coisas emaranhadas, erguidas e infinitas, fantásticas e ao mesmo tempo esculpir beleza plástica nas frases. Não trabalhar só com ideias – trabalhar também com o som das frases. Não escrever só, edificar (SÁ-CARNEIRO, 2001:46-47).

Desta forma clara, determinada e espontânea, Mário de Sá-Carneiro traça-nos, em linhas muito gerais, as suas principais preocupações de artista e os objectivos para a sua arte. Os propósitos aqui enunciados vão sendo matizados por incursões várias pelas *ideias*, fruto até do riquíssimo intercâmbio epistolar que mantém, ao longo de mais de três anos, com Fernando Pessoa. Esta troca de ideário contribui, consideravelmente, para o seu amadurecimento estético-literário, embora o registo carneiriano se mantenha, a nosso ver, muito centrado nas experiências que vai recolhendo da vida e nas marcas que esta lhe vai deixando. É um facto que parte da sua obra reflecte directa e deliberadamente a edificação que o mesmo pretendia para a sua escrita: o *som das frases* é, de tal forma, marcante, em poemas como “Manucure”, que injusto seria menosprezar esta vertente de intervenção, também linguística, na poesia portuguesa da sua época.

Nas cartas, esta preocupação é constante: a poesia que Fernando Pessoa envia ao amigo desperta neste impressões que se prendem normalmente com excertos, com o impacto de determinado verso ou versos, sempre ao nível mais restrito da construção do texto, a oração. Aliás, Sá-Carneiro revela, frequentemente, revela a incapacidade de apreciar a obra poética do amigo de outra forma: “Você vê que em face das suas poesias eu me limito a distinguir o que acho mais belo – a dar simples impressões de leitura. É que o meu espírito não é como o de você um espírito crítico” (SÁ-CARNEIRO, 2001:87). De igual modo, são constantes as preocupações com os seus escritos. Para além de requerer a opinião / aprovação de Pessoa para grande parte do que escreve, o amigo é consultado desde a concepção da ideia, até ao pormenor de construção de um verso. Por detrás da utilização desta ou daquela expressão, está frequentemente o conceito, sá-carneiriano, do belo, de que falaremos adiante, mais detalhadamente. A certeza de que determinado termo é melhor em determinado contexto parece advir mais do conceito de beleza estética, exterior, o *fica bem*, do que do facto de ser apropriado, em termos de contexto ou de desenvolvimento de um dado raciocínio, “o verso fica mais correcto e belo com sobre – sob é uma palavra de que eu gosto muito pouco” (*id.*:92), ou “(Repare que vai me em vez de se.) É claro que mesmo

conservando o se se pode trocar o loira por forte. Este forte não o acho mau pela ideia de álcool que encerra em si. Diga-me pois qual deve ser a versão final deste verso...” (*id.*:90).

Incontestavelmente, Mário de Sá-Carneiro trabalhou as palavras, libertando-as do espartilho da linha, conferindo-lhes uma outra dimensão, criando e recriando imagens, metáforas, hipérbolos entre outras associações diversas de palavras e ideias. A liberdade de composição gráfica de “Manucure”, por exemplo, cumpre o propósito de *edificar*, a que o poeta se propõe. A desconstrução do significado básico, imediato, das palavras serve agora o objectivo de chocar uma sociedade conservadora e acomodada. De teor claramente urbano, o poema referenciado faz a apologia do progresso, numa óptica que poderá ser mais ou menos futurista, mas que é, na sua essência, claramente interventiva. Aliás, a possibilidade de abalar os alicerces da literatura dominante, instalada, a sociedade lisboeta e, por conseguinte, a portuguesa, agrada-lhe: “Claro que não será uma revista perdurável. Mas para marcar e agitar basta fazer sair uma meia dúzia de números” (*id.*: 91).

Aliás, a preocupação com as palavras é resultado directo das diferentes influências que vai recebendo. Segundo Paula Morão, os termos referentes às “sensações e o seu tratamento sinestésico” (1990:23) são interiorizados por Sá-Carneiro, em resultado do contacto com o movimento simbolista. De igual modo, os vocábulos em torno de “campos semânticos como o dos materiais preciosos (jóias e pedras, ouro e bronze, perfumes e flora orientalista)” (*ibid.*) vêm de um gosto pelo exotismo, em voga no meio artístico da época<sup>1</sup>. Estes elementos dispersos o Poeta faz questão de os reunir, de lhes conferir unicidade, enquanto vocábulos recorrentes no seu universo poético. Ainda de acordo com Paula Morão, é possível estabelecer, várias pontes pertinentes entre as temáticas da poética carneiriana e os poemas de Eugénio de Castro e António Nobre. Desses vários cotejos<sup>2</sup>, ressalta-se o conceito do tédio, tão presente na obra do poeta de “Torniquete”, ou a figuração do feminino no imaginário simbolista e carneiriano.

---

<sup>1</sup> cf. temas da pintura contemporânea francesa de *fin-de-siècle*, em pintores como Gauguin, que denotam uma clara paixão pelo exótico e longínquo, embora neste caso, o pintor se tivesse rendido aos encantos das paragens tahitianas.

<sup>2</sup> Para além das temáticas do tédio e da figuração feminina, Paula Morão estabelece associações comuns aos três autores: a projecção do narcisismo, ou “doença narcísica” (1990:26) e respectivo cruzamento com a solidão construída pelo “eu”, o instante, enquanto “evidência de que a retenção do tempo é impossível” (*id.*:27), a repetição, “ligada à memória e ao já visto” (*ibid.*) e a espacialidade que, no caso da poesia carneiriana, funciona como “um espaço de paisagem edificada (...), um cenário de luta mortífera” (*id.*:28)

A permeabilidade ao mundo e à sociedade que o rodeia é evidente. Esta vai determinar e, depois, moldar os seus conceitos de Arte e do Artista, os quais estão, naturalmente, imbuídos de toda uma conjectura político-social e ideológica, marcados pela instabilidade que se vivia nas sociedades portuguesa e europeia, com a viragem do século (o Ultimato Inglês; a retrógrada e conservadora sociedade portuguesa de fim de século; a recusa de aceitação do progresso e da máquina...), bem como pelos acontecimentos que marcaram as duas primeiras décadas (a queda da Monarquia e a implantação da República, a instabilidade política dos primeiros anos republicanos, a Primeira Guerra Mundial...).

Por outro lado, Mário de Sá-Carneiro sente a forte necessidade de quebrar com as posturas dominantes ou oficiais de arte, afirmando-se, portanto, como modernista, embora os contornos da sua estética literária acabem por, progressivamente, o levar a transpor patamares e a subir a um outro nível, aspirando a outros voos. A sua concretização passa, forçosamente, pela adesão ao progresso, ao cosmopolitismo. Logo, o saudosismo, enquanto elemento impeditivo de progresso e de completa adesão ao presente, à máquina, à inovação e à ciência, constitui um dos “alvos” a combater pelo Modernismo que defende o célere rompimento com o passado, principalmente no que ele tem de saudosista. O Poeta, também nesse aspecto, desenvolve um ideário, com múltiplos aspectos comuns ao do seu amigo e mentor, marcado pela mesma preocupação estética modernista de adesão ao progresso: “Afinal, estou em crer que em plena altura, pelo menos quanto a sentimento artístico, há em Portugal só nós dois” (SÁ-CARNEIRO, 2001:88).

Esta comunhão de valores e de sentimentos artísticos entre Mário de Sá-Carneiro e Fernando Pessoa partiu da estética modernista para evoluir, depois, para outros caminhos, trilhados em conjunto e resultado directo da identificação mútua, não só no plano pessoal, mas, principalmente, no plano ideológico-artístico e estético, partilhando conceitos e ideias, discutindo movimentos artísticos-literários, aprimorando concepções e aplicando-os nas suas obras, como veremos. Falamos de Decadentismo, Futurismo, Sensacionismo, Interseccionismo e Paulismo.

Subjacente a estes movimentos está, para o Poeta, a preocupação com o Belo: “ouvi outro dia esta definição de *belo*, que não deve na verdade ser da clínica, mas que acho interessante e, sobretudo, definidora, do belo interseccionista: «Belo é tudo quanto nos

provoca a sensação do invisível». Diga você o que pensa desta piada...” (SÁ-CARNEIRO, 2003:124). A preocupação com o Belo é, segundo Ana Nascimento Piedade (1994), uma prioridade para Sá-Carneiro, tendo em conta a sua faceta de esteta, para quem a actividade literária constituiu, em primeiro lugar, um ideal a que sempre aspirou. Nestas e noutras considerações partilhadas com Fernando Pessoa, constroem-se alguns destes movimentos que partem do Modernismo e que convergem em expressões literárias mais apuradas, mais intimistas e, quiçá, mais profundas, em termos de densidade estética. Atentemos na necessidade que o poeta de “Quasi” evidencia, recorrentemente, em auscultar, em sentir a opinião do amigo, sobre os diferentes assuntos que lhe perpassam o espírito e como se delicia com os versos que Fernando Pessoa lhe manda. Por exemplo, a sua reacção ao poema “Impressões do Crepúsculo”, também conhecido por “Pauis”<sup>3</sup>:

Eu sinto-os, eu compreendo-os e acho-os simplesmente uma coisa maravilhosa; uma das coisas mais geniais que de você conheço. É álcool doirado, é chama louca, perfume de ilhas misteriosas o que você pôs nesse excerto admirável aonde abundam garras [...] E abstraíndo do que digo (que não é nada), todo o conjunto é sublime. Quem escreve coisas como esses versos é que tem razão para andar bêbado de si (SÁ-CARNEIRO, 2001:77-78).

As imagens rebuscadas, embora ricas de expressividade retórica, são exemplificativas do êxtase que os versos de Pessoa lhe despertam e, além disso, da identificação com esses mesmos princípios, em que a adesão parece ser imediata e entusiástica. É nestes momentos que fruímos da comunhão de um mesmo ideário, ou seja, da predisposição para uma mesma estética, da sensibilidade partilhada na concepção da arte e, por último, embora à distância, da partilha também de um modo comum de encarar, conseqüentemente, a vida.

Central também nas discussões epistolares dos dois amigos, o Sensacionismo constitui outro dos movimentos partilhados e que, pela comunhão de que se revestiu, merece alguns breves pontos de reflexão. Parte do conceito de “ampliação” e “consiste em encontrar em tudo um além” (PESSOA, 1993:54). Constituindo, assim, a arte da objectividade suprema, promove a autonomia da obra, livre da subjectividade do seu autor que, por sua vez, “sente tudo de todas as maneiras” (CAMPOS, A. / PESSOA, F., 1993:200). Opõe-se, conseqüentemente, ao Naturalismo, e “ilimitar, franquear uma desmesura foi o lema de Pessoa e Sá-Carneiro, nunca renegado mas realizado diferentemente nas etapas produzidas”

---

<sup>3</sup> que corresponde precisamente à primeira palavra do poema — “Pauis” — e que estará na base do termo *Paulismo*, primeiro *-ismo*.

(LOPES, T. R., 1971:19). Pouco a pouco, como veremos, ambos se aproximam, incondicionalmente, do desdobramento do “eu”, que se inicia precisamente nesta ânsia, que os domina, de ir mais longe, embora com diferentes graus de intensidade e com realizações diversas.

Nesta senda dos *-ismos*, o Decadentismo, para Pessoa, é oriundo da vontade de rejeição dos ideais passados, revelando-se a diferentes níveis. Tal influência é profundamente visível em Sá-Carneiro que tem, na sua obra, uma marcada faceta decadentista porque funciona, em primeiro lugar, como a recusa das regras, promovendo a introspecção que Pessoa considerou excessiva e, depois, pela clara indiferença face à humanidade, à religião e à pátria. Na fase órfica, a sua produção poética reunirá, como veremos, os dois aspectos acima elencados, de forma exacerbada.

Por último, o Futurismo, que Pessoa considera ser um *-ismo* menor, funciona como uma amálgama de diferentes aspectos, frequentemente, sem sentido e contraditórios. Já em Sá-Carneiro, o Futurismo resulta em alguma superficialidade, tendo o seu ponto mais intenso no poema “Manucure”, a que Pessoa atribui alguma *blague*<sup>4</sup> na sua construção. Apesar de serem evidentes algumas das marcas futuristas na construção do poema: “o elogio da Magia contemporânea, da beleza dura dos aços, a preferência pelo movimento e as maravilhosas viagens, que são outra voluptuosidade do capitoso enigma aparecem recorrentemente na sua ficção poética” (PIEIDADE, A. 1994: 63), estas aparecem num plano secundário, em relação aos temas principais de Sá-Carneiro. Aliás, a sua obra é precisamente marcada pela ausência de regras fixas, de obediência cega a um único movimento literário. É uma poesia impregnada de sentimentos, liberta de dogmas ou princípios *emoldurantes* que contenham a liberdade poética. Assim se lê nas entrelinhas de vários dos seus poemas, como, por exemplo, em *Desquite*:

Dispam-me o Oiro e o Luar,  
Rasguem as minhas togas de astros –  
Quebrem os ónix e os alabastros  
Do meu não me querer igualar (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:120).

---

<sup>4</sup> Atente-se na seguinte definição: “Observação ou relato que diverte, faz rir ou mostra sentido de humor; piada, pilhéria, graça (...) farsa, brincadeira jocosa, do holandês *blagen*, ‘soprar, encher’ in Dicionário Houaiss, 2º volume, pp.600.



A proximidade física com o centro cultural da Europa de início de século, Paris, determina, de certo modo, a diferença de adesão ao ideário futurista, entre os dois amigos. Sá-Carneiro parece evidenciar, no seu discurso epistolar, um maior entusiasmo em relação à causa futurista do que Fernando Pessoa. Este, mais distante deste meio culturalmente ousado para a época, não adere, pelo menos, inicialmente, ao Futurismo com o mesmo empolgação. É fácil percebermos o porquê. Sá-Carneiro sente, em Paris, uma maior abertura ao movimento. Adquire um livro intitulado *I Poeti Futuristi*, na galeria Sagod, “o templo cubista futurista” (SÁ-CARNEIRO, 2001:191) e da leitura que, entretanto, dá conta ao autor de “O Mostrengo”, afirma: “Já lá descobri uns fu fu...cri-cri...corcurucu...Is-holá..., etc. muito recomendáveis” (*ibid.*). É, pois, desta forma entusiástica e espontânea que o poeta de “Desquite” absorve o que o rodeia. Parece existir um padrão: contacto, absorção, interiorização e produção literária. Já Pessoa, como vimos, mais reflexivo, desenvolve uma *digestão* mais demorada destas e doutras questões. Por outro lado, o meio que o rodeia é substancialmente menos futurista.

No Portugal do período imediatamente anterior à Guerra de 1914, as teorias futuristas eram prontamente rejeitadas pela arte dominante e, portanto, o seu florescimento muito mais difícil e restrito a um grupo de corajosos dispersos e isolados.

Num texto intitulado *Sá-Carneiro, Aquilino Ribeiro e o Futurismo*, Dieter Woll (1990) aborda precisamente um desses actos isolados de Aquilino Ribeiro que faz publicar na revista *Ilustração Portuguesa* de 11 de Março de 1912, um artigo intitulado “A Pintura Futurista”, no qual dá conta da exposição realizada em Paris, em Fevereiro do mesmo ano. Ora, enquanto Paris tem uma exposição de pintura futurista e um templo cubista futurista, Lisboa vive submersa numa arte passadista, apesar de algumas vozes discordantes se terem, progressivamente, insurgido contra esta resistência em relação a novas expressões de Arte. No artigo acima referido, o futurismo é-nos apresentado como a “expressão de uma vivência específica da vida moderna, da vida do «futuro», e que, só ele leva à compreensão da própria etiqueta do movimento” (WOLL, 1990:36). Aquilino Ribeiro refere que “o futurismo é um sinal de alarme aos artistas que persistem em pintar com os pincéis de Van Dyck ou Velázquez. A vida é outra, os símbolos e as representações devem ser outras” (*ibid.*). O Futurismo pretende retomar a

vida d'onde desertaram os artistas de Rafael para cá. Para isso a arte renegará o passado e colaborará com o século, na dominação, na vontade, traduzindo as multidões torrenciais, o seu noctambulismo eléctrico, os trens loucos e as grandes ilhas desamarradas que são os transatlânticos. O futurismo quer representar a vida moderna por impressões psíquicas e totais, sem análise, nem óptica (id.:35).

Para Woll, este artigo terá constituído uma das primeiras incursões do Futurismo em Portugal.

Pelo exposto, e apesar da capacidade visionária de Pessoa, conseguimos entender que o seu carácter mais dilucidativo perante o que o rodeia tenha obrigado a um tempo extra de adesão ao movimento, o que acaba por acontecer, pois não foi algo imediato, nem com a espontaneidade com que Sá-Carneiro lhe terá aderido. De recordar que a adesão carneiriana se dá no meio dessa mesma proliferação e não a dois mil quilómetros de distância. Para o autor de “Abrigo”, Paris é “o *habitat* do artista moderno, livre de todos os entraves ainda vigentes no Portugal de então e em outras partes da Europa” (id.:41).

É neste *habitat* que redige “Manucure”, porventura a sua obra mais radicalmente futurista, embora o seu autor não atinja nunca, segundo Martins, “o grau de radicalidade dos futuristas. É, no seu caso, de uma experiência que se trata” (1990:47). O carácter experimental desta sua incursão pelo mundo futurista entende-se à luz das fases acima elencadas (contacto, absorção, interiorização e produção literária), e perante uma “sensitividade e uma técnica novas” (id.:49) que o entusiasma, o resultado só poderia ser o de experimentar, *experimental* produzir um texto futurista ou à maneira futurista. Este raciocínio revela-se recorrente da sua forma de estar e de encarar a Arte. Poderá constituir uma experiência mais isolada ou de menor incidência na sua obra, apesar de o Cubismo, o Futurismo e Santa-Rita Pintor serem uma referência muito frequente no seu discurso epistolar partilhado com Fernando Pessoa. Ao contrário de outros movimentos que partilham e aprofundam, este não se desenvolve entre os dois amigos: vem de fora para o centro da troca de ideias e o grau de adesão é diferente entre eles. Logo, a primeira reacção de Pessoa a “Manucure” é, consequentemente, de o considerar *blague*, um *pastiche* do amigo. Fernando Cabral Martins denomina este acto semi-isolado, na obra carneiriana, de “para-futurista” (id.:50). Argumenta que, nas poesias subsequentes, principalmente em “As Sete Canções de Declínio”, apesar de momentos de “vertigem, de feérie energética” (*ibid.*), a imagem final de *queda*, “Caiu-me a Alma no meio da rua” (Sá-Carneiro, M., 2005:104), nesse texto poético, retira-lhe o vigor futurista de “Manucure”, que terá constituído “um

momento de orientação jubilosa, sob a bandeira da vanguarda artística” (MARTINS, 1990:50).

Determinante no panorama literário português, a revista *Orpheu* permitiu, na sua curta existência, a divulgação dos *-ismos* a que um grupo de jovens artistas aderira e entendia constituir Arte. Não pretendemos levar a cabo um estudo exaustivo da importância de *Orpheu*, no panorama cultural e artístico português de início de século, mas tentar concretizar algumas inferências, que consideramos, pertinentes sobre o impacto da revista e o que esta terá conseguido alterar nas representações de uma sociedade pouco habituada a outras formas de expressão de Arte, para além da estabelecida.

Começamos então por reflectir nas razões subjacentes à sua criação. Por um lado, um grupo de artistas claramente oposto, evidenciando “um desprendimento em relação ao contexto político-social” (PIEIDADE e VILA MAIOR, 2001:44), ao ideário de Arte dominante, por esta privilegiar precisamente a continuidade com o passado. O grupo, que viria a ficar conhecido pela *geração de Orpheu*, postulava, precisamente, a ruptura com o passado para, conseqüentemente, permitir “actualizar o futuro” (*id.*:45). Nesta dicotomia da tradição versus o progresso e a modernidade e do papel que cada um dos eixos deveria desempenhar na Arte actual, o grupo partilhava uma clara noção do que deveria ser a Arte da época. A troca intensa de ideias, ainda que informal, em diversos locais da capital, entre os quais o café Martinho, frequentemente aludido na correspondência entre Mário de Sá-Carneiro e Fernando Pessoa, por exemplo, conduz a uma partilha de ideário, definido e determinado. Um dos aspectos, apanágio do grupo, exprime precisamente a necessidade de intervenção numa sociedade adormecida e acomodada, de a acordar e, simultaneamente, de a despertar para esta Arte Nova. Por último, alguma *ligeireza* com que a referida intervenção é encarada pelo Poeta. Na supracitada correspondência, o poeta de *Além-Tédio*, na fase em que acreditava ainda possível o lançamento de um terceiro número de *Orpheu* e na qualidade de co-Director, traça, desta forma, o planeamento do terceiro número:

Fernando Pessoa – Poemas	15 páginas
Álvaro de Campos – A Passagem das Horas	15 páginas
M. de Sá-Carneiro – Para Os Indícios de Ouro, II série	10 páginas
Numa de Figueiredo – Pilhérias em Francês	5 páginas
António Bossa – Pederastrias	8 páginas
Albino Meneses – HZOK	10 páginas
Almada Negreiros – Cena de Ódio	10 páginas

sem que o material por autor estivesse devidamente definido ou até que alguns dos autores efectivamente recrutados para a causa órfica. Na mesma carta e antecedendo o referido plano editorial, o Poeta escreve: “O Bossa: é preciso falar ao Almada Negreiros *introuvable* agora por você. A colaboração do Bossa urge obtê-la, mesmo por fraca” (*ibid.*). Daqui se depreende que o cálculo do número de páginas é perfeitamente arbitrário, numa mera tentativa de prever o futuro, ao mesmo nível de outras inquietações, económicas por exemplo, que o assaltam frequentemente e que dá contas nas cartas.

Se, por um lado, algumas das inferências a retirar da correspondência com Pessoa nos apontam para uma atitude pouco amadurecida ou cuidada sobre a revista Orpheu, principalmente por parte de Sá-Carneiro, o seu conteúdo é, acidentalmente ou não, perfeitamente pertinente e integrado numa sequência de factos mais coerentemente organizada. A publicação do primeiro número órfico é antecedida da publicação n’ *A Águia*, em 1912, de uma série de artigos sobre a Nova Poesia Portuguesa, da autoria de Fernando Pessoa: “A Nova Poesia Portuguesa Sociologicamente Considerada”, “Reincidindo” e “A Nova Poesia Portuguesa no seu aspecto Psicológico”. Nestes, “as teses defendidas apontam essencialmente para o facto de a Literatura constituir um indicador sociológico por um determinado período” (PIEIDADE, A. e VILA MAIOR, D., 2001:47). Defende ainda que a estética da nova poesia portuguesa está assente em “três princípios: ‘o vago’, ‘a subtilidade’ e ‘a complexidade’” (*id.*:48). Existe, pois o contraponto: se, por um lado, Sá-Carneiro encara o assunto com alguma ligeireza, em resultado da espontaneidade e do entusiasmo com que recebe empreendimentos desta natureza, já Fernando Pessoa, o teórico, quase diríamos, o filósofo, reflecte, amadurece e adere ao projecto, fruto de uma reflexão anterior. Aliás, a sua participação enquanto poeta estará também relacionada com as sucessivas insistências do amigo para que torne públicos os seus escritos poéticos: “Sim, tenho toda a razão no que desde que o conheço lhe digo: é preciso surgir como poeta!... e sobretudo, deixar de ser ‘O Crítico’ (o que de forma alguma significa que deixe de publicar artigos de crítica)” (SÁ-CARNEIRO, 2001:89).

Como facilmente se depreende, a reacção da sociedade portuguesa à publicação da revista órfica não poderia ter sido marcada pela receptividade. Por um lado, pelo corte que promovia com a literatura oficial, por outro, pela divulgação pretendida de uma expressão de

Arte, para a qual Portugal não estava ainda preparado. Os objectivos terão sido atingidos: divulgou-se esta Arte nova e chocaram-se os hábitos instalados. O que a geração órfica provavelmente não mediu foi a “chacota a que Orpheu fora sujeito” (PIEDADE A., e VILA MAIOR, D., 2001:51) e aos próprios por arrastamento, já que foram denominados pela imprensa da época de “doidos varridos”(ibid.).

A publicação das duas revistas órficas constituiu um momento chave de viragem ou, pelo menos, de reflexão sobre a cultura vigente. Foi a forma encontrada para “colocar Portugal em questão e reavaliar a Literatura Portuguesa” (id.:55). Acreditamos que o entusiasmo, a vontade de introduzir mudanças foram mais determinantes na adesão ao projecto do que a eventual vontade de uma quase anarquia literária. O sentimento de “rebeldia e de antagonismo em relação à cultura estabelecida” (id.:54) terá, porventura, sido mais determinante do que a intenção de associar o discurso órfico a “uma manifestação de carnavalização literária” (ibid.). De facto, pretendia-se desconstruir uma determinada tradição literária, obsoleta e, conseqüentemente, afastada da realidade das sociedades portuguesa e europeia. O futuro estava no progresso, na ciência e na máquina e não na tradição e no saudosismo. A publicação da revista foi a forma encontrada de dar voz a um ideário que, de outra forma, dificilmente se tornaria público e uma oportunidade única de experimentação desta Nova Arte que se disseminava pela Europa, à qual Marinetti e o movimento futurista italiano não serão alheios. Terá sido também a possibilidade de dar voz às aspirações de cada um dos membros geração de Orpheu, um dos factores impulsionadores que levou à concretização do projecto. O movimento órfico cumpre assim, à semelhança de outros momentos na história da cultura portuguesa<sup>5</sup>, a função de cortar amarras com a cultura instalada e de provocar, de forma indelével, a reflexão e a definição de novos caminhos para a arte em Portugal.

---

<sup>5</sup> Um bom exemplo será o da Geração de 70 (século XIX) e a ruptura entre o realismo que se impôs a uma tradição romântica, movimento estético-literário em plena decadência, no terceiro quartel do século XIX.

### 3 – O Percurso Poético Carneiriano em oito textos: “Abrigo”, “Apoteose”, “Quasi”, “7”, “Como Eu não Possuo”, “Além-tédio”, “Dispersão” e “Fim”

#### 3.1 Mário de Sá-Carneiro e o Cosmopolitismo Lisboa – Paris: o poeta na urbe e a cidade no poeta, em “Abrigo”

Paris, então. Ah! uma glória – outra glória – outra maravilha. (...) uma grande cidade, as cidades da minha ânsia e dos meus livros – rútilas de Europa, largas, peçadas de trânsito e movimentos – rendez-vous cosmopolitas, farfalhantes de acção (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:175).

Paris é o seu abrigo, o seu porto seguro. Na capital francesa, Sá-Carneiro está a salvo de tudo o que o oprime na Lisboa de então, retrógrada e conservadora. A urbe é, por excelência, o espaço por onde se movimenta e, conseqüentemente, se movimentam os personagens da sua ficção, como na novela *Mistério*:

O ómnibus que o conduzia resvalava agora barulhento de ferragens pela Avenida monumental, e esse ruído acre, unindo-se às luzes imensas que o fustigavam zebrando-se através das vidraças telintantes, dava bem a expressão rítmica da sua alma actual. A sua alma de hoje era toda vidros partidos e sucata leprosa (SÁ-CARNEIRO, M., 1999:79).

É também um espaço de intersecção entre os estados de alma do *Eu* e dos seus personagens e o estado ou condição da urbe. Num espaço de progresso, o Poeta e os seus personagens rejubilam. Em contrapartida, num espaço retrógrado e tacanho, o Poeta e os seus personagens ressentem-se, absorvendo do espaço urbano “a expressão rítmica da sua alma actual” (*ibid.*). Em qualquer dos casos, na ficção e também um pouco na realidade, assistimos a uma “decomposição da realidade, (...) interligada a outro *modus operandi*, do Interseccionismo, que interagia no Sensacionismo, apreendendo a deformação do real” (CHISINI, J., 1994:180).

Concomitantemente, é na vida cosmopolita de uma grande cidade que Sá-Carneiro se sente mais liberto e produtivo. Para ele, a vida no campo é “duma insipidez infame; (...) chata, provinciana (ó pasmo)” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:140). Só se queixa da cidade quando a mesma passa por acontecimentos que a transmutam, retirando-lhe o movimento, o brilho e a agitação que a caracterizam. É o que acontece quando, no início da Primeira Guerra Mundial, Paris se transforma e perde a agitação social e cultural habituais. De imediato, o autor de “Abrigo” apercebe-se da transformação. A cidade perdeu o brilho, o

cosmopolitismo que a caracterizava. Sem agitação, o Poeta aborrece-se e perde o ânimo. É, portanto, deveras interessante a estreita relação que se verifica, com frequência, entre o estado de alma do Poeta e dos seus personagens e a urbe: numa urbe resplandecente, o Poeta e os seus personagens sentem-se bem, ansiosamente produtivos, “as cidades da minha ânsia e dos meus livros” (*id.*:175). Em contrapartida, a mesma urbe, se está anormalmente calma, parada e sem o fervilhar das máquinas, é de imediato associada à província, aborrecendo o poeta e interrompendo-lhe a capacidade criativa.

Na correspondência trocada com Fernando Pessoa, encontramos a referência explícita a três espaços urbanos, locais de estadia mais ou menos prolongada de Sá-Carneiro: Paris, Barcelona e Lisboa. O Poeta é claro na manifestação das suas preferências. Paris é a sua cidade de eleição, local da fruição de um “contacto mais directo com a arte e literatura modernas” (PIEADADE, A., 1990:53), propiciado, naturalmente, pela sua proximidade geográfica com a cidade francesa e também pela sua predisposição para a inovação, factor fundamental para que se identifique “de modo espontâneo, e até temperamental, com o anti-tradicionalismo e o cosmopolitismo típicos das vanguardas” (*ibid.*). Barcelona é encarada pelo poeta como uma cidade de recurso, um mal menor, uma solução alternativa a Lisboa, que detesta. Esta gradação prende-se, também, com o estado evolutivo de cada um dos espaços. Paris, do período imediatamente anterior à Guerra de 1914, é uma cidade evoluída, cosmopolita, europeia, um dos focos de desenvolvimento da arte modernista, para além de Berlim e Viena. Grassa o progresso, a máquina, o movimento dos carros nas avenidas, conforme documentam as imagens recolhidas e que funcionam como o contraponto do estado tacanho, retrógrado e provinciano da Lisboa contemporânea<sup>6</sup>. Barcelona é o meio-termo, “Barcelona, detestável quanto a figuração. Nesse sentido terra de província, lepidóptera, só a subgente. Mas belas avenidas e edifícios” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:145/146). Na sua curta passagem pela cidade espanhola, fica encantado com a Catedral da Sagrada Família, “Uma Catedral Paulica” (*ibid.*). A aversão a Lisboa está mais directamente relacionado com a forma como se vive na cidade, com a tacanhez das ideias da classe dominante, a que, claramente, se opõe, do que à cidade em si. Martins resume lapidarmente a questão, afirmando. “É contra a ‘Lisboa mediocre’ que está, pois Paris é a

---

<sup>6</sup> O suporte fotográfico, recolhido sobre Lisboa e Paris do período imediatamente anterior à Primeira Guerra Mundial e integrado num dos dois *slideshows* que serviram de ferramenta documental do trabalho prático à presente investigação (capítulo sexto), é esclarecedor desta diferença abismal na evolução das duas cidades. O referido documento está acessível no endereço <<http://cfesbmariosacarneiro.blogspot.com>> .

anti-Lisboa, lugar da *ampliação* que transborda dos limites da pequenez (física, económica, estética) de Lisboa. Por isso, o tema do orgulho de estar em Paris” (1999:273).

Aliás, a relação que mantém com a capital francesa é baseada na afectividade, num extremado sentimento de pertença, “O Abrigo é a sério. Acha bem aí o meu Paris? (*id.*:219). Em vários momentos, em diferentes missivas, Paris aparece referenciada no masculino e a presença recorrente do determinante possessivo (ou do pronome, consoante o caso) denunciará a intimidade de uma relação amorosa<sup>7</sup>. Pereira alude ao episódio mitológico de Paris: “A própria paixão pela cidade de Paris possui um traço revelador do seu homoerotismo, na medida em que encobre subtil alusão a Páris, o homem que protege Helena no mito grego” (1994:122). Ao Poeta cabe o papel feminino, o da “amante pequenina” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:137) ou de Helena de Tróia, na associação imediatamente anterior. Para Júdice (1990:14), o Poeta “vai metamorfosear-se nas visões do *eu-próprio* transfigurado nesses corpos femininos, nesses duplos especulares, nesses seres exóticos (e eróticos)”, servindo a protagonização do outro, “invocando de forma transparente essa projecção fantasmática do eu masculino num outro feminino que permitisse a satisfação do desejo” (1990:14). É assim em “Feminina”, “Eu queria ser mulher para ter muitos amantes / E enganá-los a todos – mesmo ao predilecto” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:144), e na relação que estabelece com Paris diz que “é uma saudade, uma saudade tão grande e piedosa do meu Paris de Europa (...) Eu sinto-me em verdade a amante pequenina de um rapaz loiro de vinte anos que partiu para a guerra e não voltou”<sup>8</sup> (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:137). No mínimo, esta representação obsessiva e extrema da relação com a cidade parisiense reflectirá aquilo que Nuno Júdice considera ser “o reflexo da atitude finissecular, em que o decadentismo e a correlativa criação de um ambiente de exagerado esteticismo, com cenários de um artificial requinte e situações inverosímeis de tão rebuscadas” (1990:12). Josenia Chisini, reconhecendo que o Poeta tem sido identificado pela crítica como um “poeta de egocentrismo exacerbado, vaidade incomensurável, mórbida megalomania, narcisismo feminóide que viveu em constante exercício de dispersão” (1994:174), avança com uma outra explicação, que a par de uma homossexualidade ou bissexualidade latentes, poderá permitir desvendar um pouco o enigma:

<sup>7</sup> Se a Paris associarmos Páris, poderemos reverter os termos da alegoria para os da mitologia e para a lenda de Páris e Helena de Tróia (PEREIRA, E., 1994)

<sup>8</sup> Não pretendendo esmiuçar as questões da sexualidade e do seu imaginário em Sá-Carneiro, as presentes reflexões destinam-se unicamente a situar a relação com o espaço parisiense.



Assim como elas [as mulheres], o poeta deseja ser fútil e artificial (...) O que o eu-lírico aprecia na mulher que o faz querer ser uma, é a facilidade da mulher em ser coquete. Ele quer ser a mulher que vive de galanteios, de enganar seus amantes, de pedir dinheiro aos velhos. Um modo de viver que aparentemente é fácil e cómodo para as mulheres. Mas no homem não se pode desculpar tais futilidades, a sociedade sempre espera do homem que seja viril, valente e circunspecto (*id.*:175).

De facto, alguns aspectos acima enunciados são facilmente associados à vida do Poeta. A sua preocupação obsessivamente estética com o aspecto exterior, roçando, por vezes, a futilidade, é visível, por exemplo e como já procurámos explicar, na selecção, por vezes, demasiado minuciosa do vocábulo certo para determinado momento do texto poético que está a construir. A *coquetterie* aduzida no elogio constante do amigo, com manifestações de carinho, consideradas socialmente pouco viris. As amigadas que chegam, arrebatam e saturam Sá-Carneiro<sup>9</sup> poderiam figurar como alguns dos *amantes* traídos. Também o autor de “Apoteose” vive à custa do dinheiro que obtém dos *velhos* que o podem subsidiar, nomeadamente o pai e o avô, duas figuras, naturalmente de idade mais avançada, passivas e longe da ribalta por onde o poeta se movimenta e com quem mantém uma relação distante. Estas, quando referenciadas na correspondência epistolar mantida com Pessoa, surgem sempre ou quase sempre associadas às questões monetárias. Em todo o caso, é o avô e, principalmente, o pai que lhe vão permitindo a manutenção do nível de vida: uma vida fácil, ociosa, passada nos cafés, botequins, restaurantes e hotéis, facultando o contacto com o meio cultural da época. Este tipo de vida poder-se-ia, em caso extremo, ainda cotejar com uma existência leviana, na associação do dinheiro fácil, da mulher de relações ilícitas, mantida pelo ou pelos amantes e das relações efémeras, voláteis e de ocasião:

Eu queria ser mulher pra que me fossem bem estes enleios,  
Que num homem, francamente, não se podem desculpar  
(*in* “Feminina”, SÁ-CARNEIRO, 2005:144).

Será a conjugação de todos estes factores que permitirá compreender a relação estreita que o Poeta mantém com o espaço da cidade francesa. Vários poemas aludem à Paris da sua ânsia. “Abrigo” é exímio na envolvência, na cumplicidade de quem *abriga* e de quem se sente *abrigado* pela cidade, o grande centro urbano, anónimo, propiciador de encontros fugazes, que permite ao Poeta o “Silêncio dos meus enganos” (SÁ-CARNEIRO, 2005:105-106).

---

<sup>9</sup> cf. relação do Poeta com Santa-Rita Pintor, a forma como se refere a Almada Negreiros ou a Ribena i Rovira, o director do jornal *El Poble Catalá*.

Em “Abrigo” estão patentes alguns dos temas já referenciados na presente dissertação: o gosto pelas imagens rebuscadas, “Meu vinho d’Oiro bebido / Por taça logo quebrada...” (*ibid.*), a alusão a materiais preciosos (*oiro, cristal, veludo*), a presença latente do feminino e da vaidade, “Meu cristal de toucador...” (*ibid.*). A estes, juntam-se outros temas, também recorrentes, que surgirão no desenvolvimento desta reflexão: a teatralidade, “Meu teatro de papel” (*ibid.*), a feira, “Milagroso carroussel / Em feira de fantasia” (*ibid.*), e a eterna celebração ou festa, “Meu eterno dia de anos / Minha festa de veludo” (*ibid.*). O poema termina com uma nota mais intimista, quiçá mais marginal, mas também uma nota de comunhão, se não considerarmos, de novo, a expressão da transmutação e da homossexualidade, nesta alegoria da fusão alegórica dos corpos, como forma também de fundir a cumplicidade, a admiração e, porventura, a expressão do agradecimento do Poeta, por aquilo que a cidade lhe proporciona.

O poema beneficia claramente do que poderíamos designar de “notas integrantes da escrita” (PONTES, 1994:197) sá-carneirianas: “cosmopolitismo, esteticismo e modernidade” (*ibid.*) Estes três vectores entrelaçam a teia de construção de sentidos do poema. O cosmopolitismo entrevê-se pela sugestão do movimento e de cor do “Milagroso carroussel”, pelo bulício associado à “feira de fantasia” ou à constante festa “Meu eterno dia de anos”. O esteticismo vislumbra-se também nos detalhes: “- Ó minhas unhas polidas, / - Meu cristal de toucador” ou “Mancenilha e bem-me-quer” denunciando o espaço sofisticado, luxuoso, esteticamente decorado com elementos habitualmente associados ao universo feminino (*toucador, fita, flores*). Por último a Modernidade, na relação do espaço com o poeta, “Minha Lua e minha Cobra, / Timbre da minha aventura” ou “Paris do lindo segredo / Ausente no meu destino” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:105-106), na pontuação, pelo recurso excessivo ao travessão e às reticências, pretendendo indiciar também, neste último caso, a espontaneidade do acto poético, embora já tenhamos demonstrado as diferentes fases por que a sua escrita passava, até que desse por terminado um certo texto, retirando-lhe a genuinidade do acto espontâneo.

Por último, a questão da centralidade do eu-poético, protagonista quase exclusivo dos textos sá-carneirianos. Estamos perante um texto que é de novo recentrado nas questões biográficas do sujeito poético, como que a dar razão às acusações da crítica, mencionadas por Josenia Chisini, em relação ao seu *narcisismo feminóide*. O poeta não foge de si e dos

seus estados de alma, pelo contrário, mergulha neles e transporta as preocupações do indivíduo para o texto, transformando-as nas preocupações obcecadas do poeta. A atestar esta afirmação no poema “Abrigo”, temos a repetição do possessivo meu / minha, utilizado vinte e sete vezes, treze das quais em início de verso. A ânsia e o desassossego do Mário de Sá-Carneiro, homem, correspondem quase integralmente ao estado de alma de Mário de Sá-Carneiro, poeta. Não seria observação digna de registo se não assumisse o carácter pernicioso de uma obsessão do homem e do poeta. O discurso epistolar mantido com Fernando Pessoa demonstra, de forma inequívoca, a obsessão de Mário de Sá-Carneiro, homem. O ócio a que se dedica facilita a desmesurada importância que atribui às pequenas contrariedades do quotidiano, normalmente fúteis e um pouco contraditórias com o Poeta que é capaz de mergulhar para dentro de si, até ao seu âmago, e de expressar, por palavras e de forma desabrida, os seus desejos mais íntimos, numa duplicidade envolvente.

### 3.2 - A Relação com Fernando Pessoa: o mestre e o discípulo, o teorizador e o instinto poético, a dependência, a mútua admiração, o elogio fúnebre a Mário de Sá-Carneiro

Funiculares,  
as minhas ânsias  
de Ascensão!...  
(à maneira de A. de Campos)  
Saudades, mil  
o seu  
Sá-Carneiro  
(SÁ-CARNEIRO, M., 2003:38).

É desta forma que Mário de Sá-Carneiro termina uma das inúmeras cartas que dirige ao seu amigo, Fernando Pessoa. A leitura da correspondência ocorrida entre ambos é riquíssima, do ponto de vista das inferências que podemos retirar. O exemplo apresentado não constitui exceção. Destas palavras do autor de “Dispersão”, percebemos, desde logo, os fundamentos da sua relação com Fernando Pessoa. Contudo, entre as associações possíveis, três parecem-nos fundamentais, neste momento: por um lado, “as minhas ânsias de Ascensão”, facilmente associadas à vontade de voar alto, de ir mais longe, renunciando a associação mitológica a Ícaro; por outro, “à maneira de A. de Campos” permite a percepção do ideário de Fernando Pessoa e o grau de identificação, no que respeita à concepção de arte partilhada; por último, a nota de progresso e da máquina presente em “Funiculares”, tão ao gosto de Álvaro de Campos, a quem, de forma sensível e sensibilizada, Sá-Carneiro imediatamente associa e se associa, conseguindo imprimir uma nota de gracejo, em resultado do grau de intimidade da relação mantida com Fernando Pessoa.

Se a concepção literária em Mário de Sá-Carneiro, apesar de complexa, é perceptível os contornos da criação literária, em Fernando Pessoa, são marcadamente mais densos. Por um lado, temos Pessoa teórico, que reflecte sobre os *-ismos*<sup>10</sup>, que os interioriza, que os vivencia e que, depois, se revê neles, exprimindo-se. Mário de Sá-Carneiro sente, Fernando Pessoa pensa e sente. É dessa capacidade reflexiva que nos chega a poesia pessoana. A

---

<sup>10</sup> Note-se que, nas incursões anteriores sobre os movimentos literários que perpassam a obra poética de Mário de Sá-Carneiro, começámos por citar, deliberada e recorrentemente, Fernando Pessoa, precisamente pela responsabilidade que tem na sua concepção e amadurecimento. Sá-Carneiro absorve essas teorias, podendo contribuir para o seu desenvolvimento, embora nunca para a sua criação organizada, como Pessoa e o paulismo, por exemplo.

capacidade de se desdobrar, como referiremos adiante, nasce de um conflito interior agudo e profundo.

Richard Zenith, no prefácio ao volume pessoano da *Poesia do Eu*, defende que “o presente volume chamar-se-ia, com mais precisão, «Poesia dos Vários Eus a que Chamo Eu»” (Zenith, R. 2006:15). No mesmo prefácio, Zenith refere alguns dos “eus” que “rotula”:

O racionalista, excessivamente cerebral, [...] O existencialista, constantemente preocupado com o porquê e o como da existência em geral e da sua própria existência em particular. [...] O experimentalista, inventor do «paulismo» e do «interseccionismo», [...] O nacionalista, que desde muito jovem arvorava o seu patriotismo, [...] O pseudoplebeu, que não desdenhava a cultura popular nem as suas expressões poéticas. [...] O esotérico, que já trilhava territórios ocultos e esferas espirituais na poesia dos seus vinte anos, intensificando essa busca ao longo da vida. [...] Embora não corresponda propriamente a uma personalidade poética distinta, podemos ainda mencionar a faceta amorosa de Pessoa – mais vincada do que se costuma supor e também mais variada (*id.*: 15-16).

Para além dos desdobramentos alteronímicos que resultam em heterónimos, a poesia ortónima é marcada por várias facetas de um mesmo “eu”. É, pois, um acto consciente que preside à redacção dos seus poemas, porque parece também ser consciente cada uma das diferentes facetas referenciadas. Entre elas, a “experimentalista” merece algum destaque pela capacidade que evidencia de procurar novas formas de expressão, outras formas de sentir e de fazer *sentir tudo de todas as maneiras*:

Estes livros de versos juntos são  
Uns Grandes Armazéns da Sensação  
Onde o leitor casual encontrará  
O que convenha a qualquer impressão  
Ou, talvez, o que não lhe convirá.  
(*id.*: 24)

Seria impossível, até pelos propósitos do presente trabalho de investigação, dissecar a extensa obra poética de Fernando Pessoa. Não podemos, contudo, deixar de referenciar um poema que nos parece lapidar, nesta brevíssima viagem ao “eu” pessoano:

PARA ONDE VAI A MINHA VIDA, e quem a leva?  
Porque faço eu sempre o que não queria?  
Que destino contínuo se passa em mim na treva?  
Que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?  
[...]

Não me compreendo nem no que, compreendendo, faço.  
Não atinjo o fim ao que faço pensando num fim.  
É diferente do que é o prazer ou a dor que abraço.  
Passo, mas comigo não passa um eu que há em mim.  
[...]

Senão com um uso não meu dos meus passos, senão  
Com um destino escondido de mim nos meus actos?  
Para que sou consciente se a consciência é uma ilusão?  
Que sou eu entre quê e os factos?  
(*id.*: 105-106)

Estamos perante um sujeito poético claramente dividido. É uma divisão interna, uma força interior que o dirige (“Que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?”), que o conduz por caminhos não esperados (“Para onde vai a minha vida, e quem a leva?”). Essa força é já assumida como um alguém (atentemos no uso do interrogativo “quem”), um “eu”, ainda parte de si próprio (“Passo, mas comigo não passa um eu que há em mim”), que o divide nas atitudes e objectivos (Não me compreendo nem no que, compreendendo, faço. / Não atinjo o fim ao que faço pensando num fim”). Por último, a dúvida existencial (“Para que sou consciente se a consciência é uma ilusão? / Que sou eu entre quê e os factos?”) que o marca, amargura e domina. É o ser dividido e angustiado, mergulhado na reflexão e na depressão que escreve a Mário de Sá-Carneiro, porque necessita de escrever a alguém que o compreenda e, talvez primeiro que tudo, de passar para o papel o que lhe vai na alma e que o próprio Pessoa tem, por vezes, dificuldade em expressar:

Escrevi esta carta de um jacto. Relendo-a, vejo que, decididamente, a copiarei amanhã, antes de lha mandar. Poucas vezes tenho tão completamente escrito o meu psiquismo, com todas as suas atitudes sentimentais e intelectuais, com toda a sua histero-neurastemia fundamental, com todas aquelas intersecções e esquinas na consciência de si próprio que dele são tão características...  
Você compreende-me, não é verdade? (SÁ-CARNEIRO, M., 2003:168)

A carta de onde retirámos este excerto foi enviada ao autor de “Quasi” para Paris, cidade onde vivia, a pretexto de estudar Direito. Paris, centro da vanguarda estética europeia de então, é uma cidade que marca Sá-Carneiro, que o envolve por completo e onde este se sente mais europeu. Aliás, este conceito de europeísmo é importante, pois domina parte da estética modernista do início de século. A Europa é a região civilizada, por oposição ao “marasmo” nacional e à mediocridade (a “Lepidopteria”, termo tão frequentemente utilizado pelo Poeta) em que o país se encontra submerso. O “velho continente” é o futuro e, também por isso, constitui princípio activo dos manifestos portugueses que surgem nesta época. Todo este movimento de contestação postulado nos diferentes manifestos tem, como uma das principais motivações, a vontade férrea de acordar Portugal, de tentar mudar as mentalidades e levar o país a sair do saudosismo passadista, como já referimos, acordar para o presente e entrar no futuro, no progresso dominado pela ciência e pela máquina. Este será, como vimos, um dos princípios norteadores da concretização do projecto da revista *Orpheu*

e, simultaneamente, um dos valores nela postulados, a que Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro não serão alheios.

Voltemos, contudo, ao poeta de “Indícios de Oiro” e a Pessoa, à correspondência trocada entre estes dois modernistas, pois afigura-se de extrema importância para entender a identificação de ideário, que começámos por referir na estética literária de ambos.

Como se sabe, perderam-se grande parte das cartas de Pessoa enviadas ao Poeta, cujo conteúdo apenas se infere pelas respostas contidas nas missivas de Sá-Carneiro. A necessidade que este tem de ler, nas palavras de Fernando Pessoa, a aprovação sobre o que escreve é, por demais, evidente — “Ciente sobre as «Sete Canções de Declínio». Vejo que lhe agradaram e isso muito me satisfaz” (*id.*:75). Em vários momentos, apercebemo-nos desta troca de impressões que decorre não só da que acontece entre dois meros amigos, que tratam de assuntos diversos, mas também da expressão da admiração que nutrem um pelo outro. E se, nos exemplos anteriores, este facto é facilmente comprovado através das palavras de Sá-Carneiro, em Fernando Pessoa a admiração não é menor:

Como éramos um só, falando! Nós  
Éramos como um diálogo numa alma,  
Não sei se dormes (...) calma,  
Sei que falho de ti, estou um a sós.  
[...]  
Ah, meu maior amigo, nunca mais  
Na paisagem sepulta desta vida  
Encontrarei uma alma tão querida  
Às coisas que em meu ser são as reais  
(*id.*: 194/195).

Destes versos, retira-se nas palavras que, implicitamente, dirige, a título póstumo, ao seu amigo de longa data, a identificação (“Como éramos um só, falando!”), a comunhão de ideário (“Nós / Éramos como um diálogo numa alma”) e até de concepção de vida e da Arte, sendo a sua perda irreparável (“Ah, meu maior amigo, nunca mais / Na paisagem sepulta desta vida / Encontrarei uma alma tão querida / Às coisas que em meu ser são as reais”).

Esta comunhão intelectual, claramente expressa desde o primeiro verso, é perfeitamente coerente com o teor das cartas trocadas entre os dois. Há uma identificação latente, um grau de intimidade que, em Mário de Sá-Carneiro, chega a aproximar-se do obsessivo: “Não me falte – em nome da sua amizade! Um grande abraço. O seu muito seu

[...] Tenha dó de mim – ESCREVA! Escreva imediatamente se ainda não o fez! O seu silêncio será a minha maior inquietação” (*id.*: 51).

O desespero e o receio de ser abandonado, vetado ao silêncio pelo amigo, surgem, nas cartas, com alguma recorrência, e deixam perceber uma inquietação que domina completamente o Poeta. A chegada de correspondência de Fernando Pessoa é frequentemente motivo de júbilo: “ Recebi ontem o seu postal de 2 que muito do coração agradeço” (*id.*:54).

Mário de Sá-Carneiro e Fernando Pessoa, nessa correspondência, abordam questões de estética literária, *entremeadas* com inquietações quotidianas, problemas do dia-a-dia. Porventura, mais exteriorizados por Mário de Sá Carneiro, como, por exemplo, as questões financeiras e os assuntos pendentes em Lisboa. É ainda frequente socorrer-se do amigo para lhe traduzir uns apontamentos, para lhe pontuar uns versos ou para opinar sobre um texto seu. Esta troca de escritos para apreciação é mútua, dado que as referências a considerações de Sá-Carneiro sobre a obra de Pessoa são também frequentes. O desabafo mais intimista e as crises de individualidade fazem também parte dos assuntos trocados:

Em dias de alma como hoje eu sinto bem, em toda a consciência do meu corpo, que sou a criança triste em quem a Vida bateu. Puseram-me a um canto de onde se ouve brincar. Sinto nas mãos os brinquedos partido que me deram por uma ironia de lata. Hoje, dia catorze de Março, às nove e dez da noite, a minha vida sabe a valer isto (*id.*: 167).

Este excerto deixa perceber o estado de alma de Fernando Pessoa, cuja dificuldade em encontrar uma saída para a crise parece mais profunda e, concomitantemente, irreversível. Mas também Sá-Carneiro se confessa: “A minha doença moral é terrível [...] Mas você compreende que vivo uma das minhas personagens – eu próprio, minha personagem – *com uma das minhas personagens*” (*id.*: 176). Em qualquer dos casos, questões de fundo se colocam sobre o conflito da personalidade do eu, a separação do real e da ficção, a crise existencial, conducentes às questões relacionadas com a despersonalização e a heteronímia, de que falaremos adiante.

As impressões de Pessoa, sobre o que escreve, afiguram-se indispensáveis para Sá-Carneiro, tal como já referimos: “Junto vai um soneto. Diga o que lhe parece. Hesitei em chamá-lo “Soneto de Amor” ou – como vai – “Último Soneto”. O que acha preferível?” (*id.*:



129). Esta relação intelectual em que Sá Carneiro faz depender a sua obra da opinião de Pessoa, poderá ser interpretada à luz do conceito aprendiz / mestre:

Pesam contra esta suposição, à parte a evidência da obra realizada, obviamente, os frequentes testemunhos de Sá-Carneiro perante o amigo Pessoa — no qual sempre buscou desesperada e infrutiferamente mais do que uma referência, um mestre — responsáveis por observações tão contraditórias como: “Eu que sou só cérebro...”; “Para mim, que só dou valor à obra”, e “Vê você que em face de suas poesias eu me limito a distinguir o que acho mais belo. É que o meu espírito não é como o de você, um espírito crítico”; “Eu verifico, perante você, a minha inferioridade. Sim, meu querido amigo, é você a Nação, a Civilização, e eu serei a Grande Sala Real, atapetada e multicolor, a cetins e esmeraldas, em douradoras e marchetações” (FERREIRA, E., 2000)

A associação de Pessoa à Nação, à Civilização, deixa perceber a sua centralidade em toda esta definição estética: Pessoa é o teorizador, por isso também o mestre. Sá-Carneiro funciona como o aprendiz ou o discípulo “preferido” do mestre, que reconhece naquele talento e criatividade literária.

A amizade que os une é evidente no discurso do Poeta de “Quasi”, nomeadamente, no início e no final de cada missiva, e perceptível, também, embora mais contido, nas poucas cartas a que temos acesso de Pessoa. Contudo, existe uma outra funcionalidade nesta correspondência e que se centra na partilha de ideário literário. Pensamos ser evidente o quanto Sá-Carneiro preza a opinião do amigo e o regozijo, quase honra, que sente quando lhe cabe opinar sobre um escrito pessoano. A partilha de ideário nasce desta identificação, desta troca de escritos, deste opinar sobre a vida, a arte e a vida na arte. Há uma clara identificação, uma empatia muito forte: é Pessoa que “herda” o património poético de Sá-Carneiro, quando este, numa das últimas cartas, lhe anuncia o envio do seu caderno de poemas, embora tal envio fosse mais um gesto de consideração para com Pessoa, já que “não faz grande diferença pois você tem todos os meus versos nas minhas cartas” (SÁ-CARNEIRO, M., 2003:172). Para além deste ideário que se constrói carta após carta, encontro após encontro, Sá-Carneiro marca também as diferenças que os separam. Pessoa, mais contido, mais sóbrio, sinónimo também da base, do suporte, do apoio e de vulto maior. Por outro lado, o Poeta corresponderá à “Grande Sala Real” ornamentada e luxuosa, atapetada, com cetins e esmeraldas e o luzir do ouro... uma representação estética da Literatura e da concepção de Arte: a postura de Sá-Carneiro perante a Vida e, até, perante a Morte é semelhante. Solicita a Pessoa que acrescente, no seu caderno de versos, a quadra “Quando eu morrer, batam em latas”, também conhecido pelo título de “Fim” (composto por duas quadras, sendo a primeira a acima referida) e que retrata a teatralidade da encenação da

sua própria morte, transformada num quase espectáculo de circo, com “palhaços e acrobatas” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:132), quebrando convenções, hábitos e costumes, procurando provocar até com a sua morte, tal como o fez em vida, pois a “um morto nada recusa”(ibid.).

O suicídio para Sá-Carneiro — como mostram os suicídios representados em suas obras — é a apoteose de uma insistência perversa ou pervertida, premonição de uma vitória “outra”, para a qual prescindir da vida como um não-valor: “Hoje vou viver o meu último dia feliz. Estou muito contente. Mil anos me separam de amanhã... Eu não me mato por coisa nenhuma... acho belo levar comigo alguma coisa que ninguém sabe ao certo, senão eu. Não me perdi por ninguém: perdi-me por mim, mas fiel aos meus versos”. Através do suicídio, e ao contrário do Pessoa-Campos da exclamação “Arre! Vou existir!”, Sá-Carneiro crê talvez encontrar uma saída para o que sente ser uma limitação. Carnavaliza e ironiza a si mesmo matando-se — mas em grande estilo, como se o fizesse movido menos por razões de foro íntimo do que pelo absurdo desejo de conferir verosimilhança às palavras escritas em seus últimos poemas (FERREIRA, E., 2000).

Determinada que está a relação entre Pessoa e Sá-Carneiro, bem como a sua natureza, centremo-nos um pouco mais sobre a partilha de ideário. À distância, Pessoa em Portugal e Sá-Carneiro em Paris, este último, a maior parte do tempo, está presente nos momentos áureos da estética modernista: participa activamente na publicação do primeiro número da revista *Orpheu* e tem obras publicadas em Portugal, nomeadamente, *Céu em Fogo*, de que dá conta, frequentemente, na sua correspondência, a propósito, por exemplo, dos acertos de contas com o livreiro.

O seu envolvimento activo na publicação da revista *Orpheu* vale-lhe a co-direcção do segundo número, em parceria com o seu “mestre”, Fernando Pessoa. Partilham também as crises de angústia, de identificação, deixando perceber a existência de uma empatia entre ambos, própria de quem comunga dos mesmos ideais na criação literária. Vários paralelos se podem estabelecer entre os poemas dos dois poetas. Uma primeira e fácil associação, até pelo acima aduzido, centra-se nos pontos de contacto entre “Manucure”, de Sá-Carneiro, e “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos.

O mais evidente elemento convergente é a estética modernista, com uns laivos marcantes do Futurismo e aquilo que a mesma traz de mais inovador à poesia, ou seja, a liberdade total quer na transmissão da mensagem, quer na construção, completamente liberta dos espartilhos formais. É a Arte pela Arte, por excelência. Em comum aos dois poemas acima referidos, e sem pretender proceder a uma análise comparativa exaustiva, está a presença do progresso e dos diferentes elementos que o constituem: “- Ó beleza futurista das

mercadorias! [...] Gritos de actual e Comércio & Indústria / Em trânsito cosmopolita” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:53-54). A apologia do progresso, mais sentida por Álvaro de Campos, é também evidente: “Ah! Poder exprimir-me todo como um motor se exprime! / Ser completo como uma máquina!” (CAMPOS, A. / PESSOA, F., 1993:88). É a liberdade criativa do verso que, não espartilhado pela forma, “ondeia”, em suaves curvas, ilustrando imagetivamente o seu próprio conteúdo, em “Manucure”: “É no ar que ondeia tudo! É lá que tudo existe!” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:55). Facilmente o associamos, tendo em conta a mesma liberdade de construção poética, na “Ode Triunfal”, à sucessão de versos contendo a reprodução de sons: “Hup lá, hup lá, hup-lá-hô, hup lá! / Hé-há! Hé-hô! H-o-o-o-o!” (CAMPOS, A. / PESSOA, F., 1993:93).

Os pontos de contacto vão para além das suas produções líricas. Na correspondência trocada, como vimos, as questões de estética literária fluem, quase naturalmente, entre os dois e são objecto de discussão, normalmente na óptica da complementaridade, reforçando esta ideia da partilha dos mesmos ideais. A partilha é tão intensa que ambos sofrem de crises de identificação do sujeito, embora as manifestem de formas diferentes. A julgar pelas cartas de Fernando Pessoa (nomeadamente, as três incluídas no segundo volume da correspondência entre os dois), este deixa perceber uma profunda crise de identificação:

Estou outra vez presa de todas as crises imagináveis, mas agora o assalto é total. Numa coincidência trágica, desabaram sobre mim, crises de várias ordens. Estou psiquicamente cercado.

Renasceu a minha crise intelectual, aquela de que lhe falei, mas agora renasceu mais complicada, porque, à parte de ter renascido nas condições antigas, novos factores vieram emaranhá-las de todo (SÁ-CARNEIRO, M., 2003:126).

Numa outra carta (datada de 14 de Março de 1916), afirma:

Estou num *daqueles dias* em que nunca tive futuro. Há só um presente imóvel com um muro de angústia em torno. A margem de lá do rio nunca, enquanto é a de lá, é a de cá; e é esta a razão íntima de todo este sofrimento. Há barcos para muitos portos, mas nenhum para a vida não doer, nem há desembarque onde se esqueça.

[...] No jardim que entrevejo pelas janelas caladas do meu sequestro, atiraram com todos os balouços para cima dos ramos de onde pendem; [...] Tudo isto está impresso em tipo muito pequeno num livro com a brochura a descoser-se. [...] Mas você sentirá bem que esta tragédia irrepresentável é de uma realidade de cabide ou de chávena [...] P.S – Escrevi esta carta de um jacto. Relendo-a, vejo que, decididamente, a copiarei, amanhã, antes de lha mandar. Poucas vezes tenho tão completamente escrito o meu psiquismo, com todas as suas atitudes sentimentais e intelectuais (*id.*: 167-168).

Destes dois excertos, percebemos a profunda crise de identidade em que Pessoa mergulha com alguma recorrência (“Renasceu a minha crise intelectual”). A crise é interior, claramente do “eu”, deste *auto-sequestro* que Pessoa sente e de que dificilmente se liberta. É

o “eu” à beira do precipício, como *um livro com a brochura a descoser-se*. E depois da exposição do turbilhão de sentimentos que o assolam, subitamente, o racionalismo, a objectividade contida no texto do Post-scriptum, aliviado, por ter desabafado e, simultaneamente, satisfeito com a exteriorização do conflito interior, Pessoa consegue agora ver-se, *ler-se* a si próprio e, inclusivamente, avaliar a qualidade do seu escrito, em termos de expressão do seu estado de alma presente. Assim, por um lado, temos a interiorização do “eu”, a crise interior, fechada para o exterior e voltada para si e, subitamente, no momento seguinte, estamos perante outro homem que se vê, a si próprio, de fora para dentro, com o distanciamento, da sua própria pessoa, suficiente para se avaliar e reflectir sobre o que escreve. Esta atitude ou perspectiva uma teatralidade intrínseca, a que a *tragédia irrepresentável* poderá não ser alheia, ou funciona como indício de uma capacidade extrema de desdobramento do “eu”, de distanciamento dentro da sinceridade dos sentimentos expressos. Estamos em crer que a crise do sujeito de Pessoa resultará das duas hipóteses formuladas, tendendo a segunda em dominar o poeta. Será também daqui que se poderá explicar a despersonalização do sujeito e o conseqüente desdobramento do eu que resulta na criação de personagens alteronímicas, autónomas e independentes, com histórias de vida também independentes, mas que são “controlados” (*atribuí poemas*), quais fantoches, por Pessoa ortónimo:

[...] construí dentro de mim várias personagens distintas entre si e de mim, personagens a que atribuí poemas que não são como eu, nos meus sentimentos e ideias, os escreveria. [...] Não há que buscar em qualquer deles ideias ou sentimentos meus, pois muitos deles exprimem ideias que não aceito, sentimentos que nunca tive. Há simplesmente que os ler como estão, que é aliás como se deve ler (PESSOA F., 1986:712)

Este processo complexo de desdobramento, cautelosa e cuidadosamente executado, resulta precisamente da necessidade de se multiplicar, de encontrar na diversidade a resposta para as questões que o dominam, talvez como forma de evitar que “*a brochura*” se descosa definitivamente. Parece ser no desdobramento que Pessoa encontra o equilíbrio, embora frágil e transitório, tendo em atenção as crises recorrentes, que já referimos. As crises, que começam dentro do seu mundo interior, passam, numa segunda fase, para o exterior, “*o jardim*” de onde “*atiraram com todos os balouços para cima dos ramos de onde pendem*”, correspondendo àquilo a que poderemos designar de “a relação de conflito com a realidade” (VILA MAIOR D., 2003:262):

De facto, torna-se necessário reconhecer o posicionamento crítico desse sujeito em relação a uma época “esvaziada” de subjectividade e de respeito por cada indivíduo (onde o que fundamentalmente conta são os valores materialistas, o que conduz aquele sujeito a incidir nestes valores a sua atenção,

realçando a especificidade negativa que, segundo ele, os caracteriza). Para além disso, não podemos esquecer a indiferença de um sujeito que foge ao real, concentrando-se precisamente nessa fuga algumas das linhas temáticas e ideológicas capitais que orientam outras atitudes semelhantes (*id.*: 262-263).

Voltando à crise interior, que decorre directamente, como vimos, do conflito consigo próprio, o indivíduo procura incessantemente em si a sua identidade, pelo que esta crise, comum aos dois autores em estudo, embora com contornos diferentes, resulta, segundo Vila Maior (2003), por um lado, na capacidade de se reconhecer em si como "ausência" e, conseqüentemente, por outro lado, na necessidade constante em se construir e, acrescentaríamos, em se reconstruir.

Ainda que brevemente, procurámos situar a crise do sujeito em Pessoa. Se a partilha de ideário é comum, já a crise do sujeito, por que ambos passam, parece ter contornos ligeiramente diferentes. Em Pessoa, a crise conduz à separação, em heterónimos alteronímicos, a vozes independentes de um "eu", com histórias de vida também independentes, embora fictícias. É uma crise profunda que o poeta tem dificuldade em superar: logo, divide-se, desdobra-se.

Sá-Carneiro, por seu lado, sente a mesma crise de identidade mas acaba por reagir de outra forma: não se multiplica, fragmenta-se, passa por um processo de transformação do eu para o outro. Anseia por um outro que não ele e encontra, por vezes, nas suas personagens, sobretudo nas suas novelas, reflexos do "eu", embora já meio "metamorfosados" no outro, conforme teremos oportunidade de desenvolver. Nesta dualidade ou duplicidade de soluções encontradas, para resolver a profunda crise de identidade em que ambos mergulham, parece residir a principal diferença dos contornos que a crise do sujeito assume nos dois autores: Fernando Pessoa desdobra-se, criando vozes alteronímicas de si, enquanto Sá-Carneiro centra a sua busca e construção na passagem para o outro, o outro que tem tudo o que este não possui, o outro que o eu procura desesperadamente atingir e que nunca atinge plenamente.

Assim, o seu final é o mesmo de Ícaro, pois, derretidas as asas no voo, também o poeta tomba, para se esmagar. Segundo David Mourão-Ferreira (1990), este esmagamento do poeta é assumido e irreversível, prenunciando o seu próprio fim. No seu ensaio, justifica como, na poética sá-carneiriana, esta associação a Ícaro é evidente, bem como o movimento

de ascensão e queda, que, de forma cônica, leva o poeta a tomar consciência do seu próprio destino:

Seja como for, importa agora acrescentar que nos doze poemas do livro *Dispersão* – em todos eles, e não apenas no “Quase” ou no poema epónimo – se nos deparam alusões, principalmente em registo metafórico, que por este ou aquele modo poderão reportar-se à figura arquetípica de Ícaro, nomeadamente a peripécias da sua ascensão e queda – a toda a constelação, em suma, dos motivos de fuga “na vertical”, de incessante aspiração de Altura, de consciência (ou presciência) do trágico desenlace (MOURÃO-FERREIRA, D. 1990:204-205).

Numa passagem pertinente pelos poemas que compõem o livro *Dispersão* e pelos sete poemas que constituem o grupo designado *Últimos Poemas*, Mourão-Ferreira ilustra esta sua leitura da poesia sá-carneiriana, com a referência a inúmeros versos dos vários poemas e pela ordem cronológica em que foram escritos. Pretende, deste modo, demonstrar que, por um lado, o movimento de ascensão e queda é uma constante e que, por outro, o sujeito poético tem uma aguda consciência do seu fim, “os indícios da dourada aventura mítica” (*id.*: 209).

Ainda a propósito do texto de Mourão-Ferreira, existe uma referência pertinente à Mitologia Clássica, na associação de Pessoa a Dédalo, já que Sá-Carneiro, no contexto em que abordámos, é associado a Ícaro. Dédalo surge como “o protótipo do artista universal, simultaneamente arquitecto, escultor e inventor de recursos mecânicos” (GRIMAL, P. 1992:113), homem, portanto, de engenho, definição que assenta bem a Fernando Pessoa. Dédalo era ainda pai de Ícaro e, presos no Labirinto, saíram, voando numas asas que Dédalo fabricara, presas com cera, coladas aos ombros dos dois. Dédalo recomendou vivamente a Ícaro que não voasse muito alto. Ícaro, orgulhoso, não dá ouvidos ao pai, voa demasiado alto, aproximando-se tanto do Sol que a cera derreteu e, imprudentemente, caiu ao mar. Se à figura de Ícaro associarmos Sá-Carneiro e à de Dédalo Fernando Pessoa, talvez possamos perceber os fundamentos da relação literária que entre os dois se estabeleceu e determinar, desta forma, a responsabilidade de Fernando Pessoa, “pai”, no crescimento literário de seu “filho”, Sá-Carneiro.

Já, em fase anterior da presente dissertação, procurámos estabelecer a relação mestre / aprendiz ou de pai / filho no que toca à dimensão literária. Agora, procurando olhar, de forma mais profunda, para a influência que Fernando Pessoa terá tido no crescimento literário de Mário de Sá-Carneiro, acreditamos que, tal como Dédalo, foi Pessoa quem deu

“asas” a Sá-Carneiro para voar, embora este tenha depois voado e feito parte do seu percurso sozinho, qual Ícaro. Dédalo fez o seu voo, consciente das limitações, tal como Fernando Pessoa, que foi evoluindo e enriquecendo a sua produção literária. Por sua vez, o Poeta não soube gerir o seu “voo” e ousou voar alto demais, acabando, irremediavelmente, por cair e “despenhar-se” na morte. Independentemente das diferenças de percurso, ficam as “asas”: a discussão literária, a troca de ideário, o crescimento e reflexão sobre princípios, a intimidade e a necessidade de se confessarem um ao outro, pela empatia evidente entre os dois. Fernando Pessoa marcou definitivamente o percurso literário de Sá-Carneiro, fazendo-o crescer e evoluir, partilhando com ele o seu íntimo “desassossego” interior e funcionando, frequentemente, para Sá-Carneiro, sobretudo em momentos de maior ansiedade, como um bálsamo, a que o poeta de *Dispersão*, se agarrava, como forma também, consequentemente, de se agarrar à vida. A este propósito, Manuela Parreira da Silva refere:

Em Pessoa, encontra Sá-Carneiro não só o amigo a quem pede um favor, o irmão a quem se deixa o património (literário) em testamento, mas a figura materna, o regaço que, desde sempre, carece. Leiam-se por exemplo as suas palavras de 7 de Janeiro de 1913: “As suas cartas, meu caro Fernando, essas são, pelo contrário, alguma coisa de profundamente bom, que me conforta, anima, delicia – elas fazem-me por instantes feliz” (SILVA, M., 2001:343).

A vontade de ir mais além e de viver intensamente, de “viver tudo de todas as maneiras” e a impressão de ter deixado que a Vida lhe passasse ao lado acabaram por se revelar irreconciliáveis na mente do poeta. A morte parece ter sido, concomitantemente e como veremos, o único passo a seguir.

Aquando da sua morte, para além de uma composição poética com o nome do amigo, de que já apresentámos duas das estrofes que a compõem, Fernando Pessoa escreveu:

A esta alma toda a vida ébria de aventuras sonhadas, sem dúvida que o sonho supremo, a irrealidade solene chamada Morte, atraiu como um abismo.  
Escreveu nesse gesto a mais bela página da sua obra imortal. O Presente não o pode compreender. O Futuro amará a sua grande memória, velará com amor o seu aureolado nome.  
[...] Ele fez tudo o que o artista devia fazer em Portugal. É preciso muita fé no futuro para poder sentir-se compatriota destes sub-homens, para poder saber-se português e não se matar ou morrer.  
A maioria de nós morre lentamente, suicida-se pela vida, mata-se quotidianamente, saciado do nojo até de gozar o nojo de ter nascido em Portugal.  
[...] No fundo, para o português, há só uma tragédia – que é a de ser português (CARNEIRO, M., 2003:191-192).

Nestas palavras, Pessoa deixa perceber parte das razões que aduz para procurar explicar a morte do amigo. As “aventuras sonhadas”, que coincidem com os versos de *Quasi*, pressupõem o mesmo conceito, já expresso por Sá-Carneiro, de uma existência

frustrada, na relação entre o que sonhou viver e o que viveu. Este é talvez o balanço mais cruel da sua existência, a par da angústia de “ser português”, factor vital na insatisfação que o dominava. Mário de Sá-Carneiro viveu no limiar, no limite e, quando não foi capaz de continuar a gerir a sua existência, quando se apercebeu de que a sua vida não fazia mais sentido, encontrou na morte determinada e anunciada a resolução para o seu conflito interior.



### 3.3 – A Despersonalização do Sujeito, o Desdobramento sempre inacabado em “Apoteose”, “Quasi” e “7”

“Mastros quebrados, singro num mar d’Ouro  
Dormindo fogo, incerto, longemente...  
Tudo se me igualou num sonho rente,  
E em metade de mim hoje só moro...”  
(in “Apoteose”, SÁ-CARNEIRO, 2005:76)

A metáfora do barco ilustra exemplarmente o percurso pessoal e literário de Mário de Sá-Carneiro, no tocante à despersonalização do sujeito. Conforme tivemos oportunidade de referir, este processo inicia-se com a profunda crise de identidade que invade o Poeta e que o *afunda*, progressivamente na depressão. Ora, este *barco* tem os seus *mastros quebrados*, logo andarà à deriva, sem rumo, no *mar d’Ouro*, quiçá o da criação literária, num estado de dormência ou adormecimento, que lhe traz a tristeza, a indiferença com que percepçiona o que o rodeia. Também na vida pessoal, o percurso não é muito diferente. A dificuldade em se aceitar, o constante desejo clandestino de atingir a perfeição, uma sexualidade, porventura, mal resolvida e a premência em corresponder ao próprio sentido apurado do Belo martirizam-no frequentemente. Concomitantemente, surge a necessidade de sair de si, “E em metade de mim hoje só moro” (*ibid.*). O Poeta saiu de si mas, qual barco à deriva, ainda não chegou a porto seguro. O percurso é incerto, longo e permanentemente inacabado, o que certamente não contribuirá para resolver as suas questões existenciais. De qualquer forma, esse percurso é encetado, centrando a sua busca e construção na passagem para o outro. Esse outro que tem tudo o que ele não possui e almeja possuir, o outro que o eu procura desesperadamente atingir e que, apesar de vislumbrar, nunca alcança.

Esta cisão é visível no poema “7”, constituindo ponto fulcral a imagem da ponte, como elemento de passagem para o outro:

Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro  
( 7, SÁ-CARNEIRO, M., 2005:73).

Ora, aqui, o sujeito poético declara-se *pilar da ponte*, em clara fase intermédia, em ponto de passagem: já não é o “eu”, mas também ainda não é o “outro”. Assume-se como

um pilar que corta verticalmente a linha horizontal da ponte e da passagem para o outro. Se não “sou eu nem sou o outro”, o sujeito poético afirma em “Dispersão”: “Não sinto o espaço que encerro / Nem as linhas que projecto: [...] Não me acho no que projecto” (*id.*: 34) e, desde logo, nos apercebemos das dificuldades de identificação do sujeito poético: saiu de si mas não chegou ao outro. Está algures a meio caminho:

para lá do geometrismo interseccionista e da dialéctica obscura do eu e do outro, o que a leitura compreende é uma experiência radical de dissociação e descentramento. Tal como em *Dispersão*: descreve-se um estar em suspenso no ar. No último verso, há um falso verbo de movimento, “vai”, e o “tédio” de que é feito o arco da ponte anula a ligação que estabelece (MARTINS, 1997:249).

Pelas palavras de Fernando Cabral Martins, o sujeito poético parece estar irremediavelmente condenado à fase da travessia, ao pilar, sem conseguir passar a ponte, já que *vai* não traduz o movimento espacial contido na acepção de ir e o *tédio* rescinde a passagem que a ponte estabeleceria entre o eu e o outro. Se não consegue atravessar, como fazer? Deverá o sujeito poético resignar-se a este estado transitório? A solução imediata, independentemente de ser conseguida, está na continuação da tentativa de passagem para o outro, o outro lado da ponte, um outro eu. Falhando o seu propósito, pouco mais resta que o anime.

Inúmeros são os poemas que atestam esta transição e, principalmente, este percurso já encetado mas ainda por percorrer: o sujeito está a meio da ponte, algures entre o eu e o outro. Já não é “eu” mas também ainda não chegou ao *outro*: em “16” — “É que me há-se transpor às zonas intermédias [...] A cada passo a minha alma é outra cruz [...] Não sei aonde vou, nem vejo o que persigo” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:74); em “Taciturno” — “No meu mundo interior cerraram-se armaduras, [...] A ponte levadiça e baça do Eu-ter-sido” (*id.*: 80) ou em “Apoteose” — “E em metade de mim hoje só moro [...] Desci de Mim” (*id.*: 76). Poderíamos continuar, pois a fase, correspondente a “Indícios de Oiro”, é exemplificativa desta fragmentação do “eu” e do doloroso percurso que constrói. Em Sá-Carneiro (e também em Fernando Pessoa, embora de forma um pouco mais implícita) parece evidente o que Vila Maior (2003:271) designou de “a dor de não ser” visível na tristeza, no sofrimento, no desespero, na angústia, na desilusão e perturbação que o dominam.

Se a crise do sujeito em Mário de Sá-Carneiro é, por um lado, perceptível, por outro, parece claramente movida por sentimentos contraditórios e por questões de importância

diversa: “Enquanto que hoje... Desci-a toda; no fundo é uma coisa peganhenta e açucarada, digna de lástima (...) . Creia o meu Amigo que é absolutamente assim – sem literatura má, sem paulismo, afianço-lhe. A verdade nua e crua” (SÁ-CARNEIRO, 2001:269-70). Imediatamente após a profundidade deste pensamento, o Poeta envia a Pessoa as duas quadras de “Fim”, onde o prenúncio da sua morte e da forma como deve decorrer a sua cerimónia fúnebre é matizado, como veremos, pelo tom irónico do desafio às regras estabelecidas, marcando, na morte, a diferença que procurou, por vezes, em vão, atingir em vida. Seis dias depois, numa nova missiva, procura definir o seu estado de espírito: “para o fixar sobre a minha crise actual devo-lhe dizer que ela não é mais do que um estádio na sucessão de coisas muito complicadas” (*id.*:271-272). Se acreditarmos que estas *coisas muito complicadas* aparecem na referida correspondência pela ordem de importância que merecem ao Poeta, então a primeira delas, a fulcral, é a precária situação financeira, impeditiva da manutenção do nível de vida a que está habituado e do qual não abdica: “Mais tarde ou mais cedo, pela eterna questão pecuniária, isto tinha que suceder. Não me lastimo portanto” (*id.*:280). A sua *Zoina*, como frequentemente alude à depressão que o avassala, na recta final da sua curta vida, é o que poderíamos designar de uma depressão com motivos multifacetados. A par de insatisfação pessoal relacionada com a dificuldade em aceitar as suas condicionantes físicas ou de questões existenciais igualmente profundas, ressaltam, para primeiro plano, as questões financeiras, ornadas por um extremismo de quem, sinceramente, não vislumbra outra solução, nem sequer contempla formas de resolver a penúria, a não ser da forma mais cómoda: um patrono, normalmente um familiar. O egotismo que o caracteriza, a obsessão com a vida que tem e a que pode levar e a necessidade quase vital de conforto toldam-lhe o raciocínio e impedem-no, consecutivamente, de vislumbrar outras saídas mais práticas para a crise em que se encontra: “Atapetemos a vida / contra nós e contra o mundo...” (*ibid.*). A solução perante as dificuldades da vida é *atapetá-la*, escondendo as dificuldades ou, em alternativa, suavizando (ou ignorando) as suas agruras.

Ora, será também pelo facto de, por produtividade, se entender produção artística, que as suas tentativas de desdobramento do eu, aquilo que na obra sá-carneiriana mais se coteja com a heteronímia, principalmente nas novelas, corresponderem, em larga medida, a personagens ligados, de forma mais ou menos directa, ao mundo das artes, funcionando mais como desdobramentos, ecos projectados do *eu*: o protagonista de *Mistério* é escritor;

Inácio de Gouveia, de *Ressureição* é romancista; Raul Vilar, de *Loucura* é escultor; Lúcio Vaz, de *A Confissão de Lúcio* é escritor; Luís de Monforte, de *Incesto* é dramaturgo ou autor-dramaturgo, por exemplo. Mas nenhum deles assume a dimensão de outra voz do poeta, independente, uma entidade heteronímica ao nível das pessoas. Mário de Sá-Carneiro, por limitações de carácter inerentes à sua personalidade, teria, quiçá, dificuldade em compor uma marioneta mais verosímil, mais perto do real, provavelmente porque, apesar de ter iniciado o processo de fragmentação, nunca se projectou verdadeiramente num outro, permitindo uma outra leitura de “E em metade de mim hoje só moro”. Assim sendo e precisamente porque uma parte do poeta ainda mora em si é que as suas tentativas de desdobramento persistem em resultar em projecções de um eu, ainda que idealizado.

Se, na ficção, os seus personagens podem ser encarados como extensões de si próprio, projecções de um eu desejado e ansiado, na criação literária, a sua concretização seria inviável, dada a clara dificuldade que o Poeta tem em sair de si e desdobrar-se num outro, de forma consistente. Poderão existir momentos de ténues desdobramentos do eu, até em relação aos seus personagens, mas não atingem a dimensão heteronímica pessoa e, no entanto, poderia ter optado por esta via polifónica, em virtude até do contacto privilegiado com Pessoa e a sua obra. Parte das razões que poderão ter, inconscientemente, constringido o Poeta situar-se-ão ao nível das suas preocupações existenciais, principalmente das de relativa superficialidade que o poderão ter circunscrito. *A dor de não ser* em Sá-Carneiro centra-se, na nossa opinião, na dicotomia entre o ser e o querer, entre o que o Poeta é e o que quereria ter sido.

A consciência da crise que atravessa é aguda: “A minha doença moral é terrível – diversa e novamente complicada a cada instante” (SÁ-CARNEIRO, 2001:284). Para Dionísio Vila Maior, no entendimento da crise do sujeito modernista, devem ser consideradas duas “coordenadas”: a primeira centra-se na “relação do sujeito consigo mesmo – relação essa inscrita num âmbito subjectivo, no qual o sujeito se representa tanto mais profundamente, quanto mais os conteúdos representados, alteronimicamente ou não, disserem respeito à sua própria individualidade” (2003:141). Sá-Carneiro preenche, de forma convicta, este primeiro requisito, se tivermos em atenção as explanações anteriores, relativas ao seu egotismo e à sua centralidade em relação ao que escreve. A segunda coordenada assenta “na relação do sujeito com a sociedade, tornando-se tanto menos

precária esta relação, quanto mais o sujeito se inscrever activamente no processo de transformação estético-social do contexto que o rodeia” (*ibid.*). Também aqui o princípio parece aplicar-se. Embora à distância, Sá-Carneiro vai-se envolvendo nos singelos movimentos de ruptura com a sociedade e com a arte instituída. A sua intervenção mais decisiva é, indubitavelmente, a participação na publicação de *Orpheu*, cujo papel determinante já tivemos oportunidade de explicar, corporizando, desta forma, também uma ruptura com os valores vigentes. Pelo exposto, tendo consciência clara da crise que atravessa, o resultado poderia traduzir-se em desdobramentos de um eu, num discurso polifónico mais efectivo.

Uma nova leitura do poema “Quasi” poderá patentear a chave da equação. Na sua essência e na nossa opinião, o poema resume exemplarmente o ideário de seu autor. Quis ir mais longe e não chegou lá, apesar da consciência, desde o início, de se ter aproximado, de ter estado quase lá, no limite, “Um pouco mais de sol – eu era brasa”; quis viver intensamente e apenas “beijou” a vida, tudo começou e nada teve ou terminou... Enfim, tudo terá sido “Em vão... tudo esvaído”. Dominou-o a ilusão num “baixo mar enganador da espuma”, o sonho quase vivido. Esta incapacidade de ter atingido a plenitude, outrando-se, magoa o poeta, “ó dor!”. A sua existência foi um longo “quasi” atingir das coisas que sempre sonhou: o amor, o triunfo e a *chama*. Ao se aperceber desta incapacidade, da plenitude que não atinge, do outro nunca alcançado, o poeta sofre a desilusão, o desencanto, a decepção, que lhe provoca uma dor angustiante, agravada, naturalmente, pelo sentimento de ter falhado a existência. Esse fracasso acarreta também o desespero, “- Ai a dor de ser-quasi, dor sem fim... –“ e a noção clara da irreversibilidade desse falhanço “Momentos d’alma que desbaratei... / (...) Rios que perdi sem os levar ao mar” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:38-39).

Num poema de acentuado rigor estético e de profunda beleza, o poeta avalia a sua existência e a nota de tristeza que se descerra das suas palavras é avassaladora. Sentiu inequivocamente a crise mas não a terá sabido gerir. Essa incapacidade terá sido determinante no insucesso dos seus ensaios heteronímicos. O seu apurado sentido estético, o Belo, ter-se-á sobreposto ao engenho da criação literária. Tal como afirma Dionísio Vila Maior, “o equacionar-se como pluralidade [reportando-se a Sá-Carneiro] revela-se, em primeira e última instâncias, como resultado do seu contínuo e obsessivo anseio de Beleza”

(2003:488-489). Juntam-se-lhe depois os sentimentos de “fracasso e desilusão” (*ibid.*). Contudo, apesar do reconhecimento de não ter alcançado a totalidade, mantém-se fiel aos seus intuitos, referindo-se, com frequência, a esse processo iniciado e à irreversibilidade do seu retrocesso. Os três poemas de base à presente reflexão ilustram este princípio: em “Quasi”, “Um pouco mais de sol – e fora brasa (...) / Se ao menos eu permanecesse alguém”, em “7”, “Sou qualquer coisa de intermédio” e em “Apoteose”, “E em metade de mim hoje só moro”. No primeiro exemplo, a expressão do desejo de *permanecer alguém* dessa *qualquer coisa de intermédio* é inatingível, porque não há regresso. Daí, o recurso a este presente do Indicativo, factual, resultado de uma constatação de que *em metade de mim hoje só moro*.

Enfim, o poeta reflecte sobre o seu passado, marcado pela desilusão e amargura, pelo sentido de não-plenitude, de não ter conseguido os seus intentos, de alguém que falhou a existência. Há ainda uma nota de quase arrependimento do caminho encetado: “Se ao menos eu permanecesse alguém” (*id.*: 38), sugerindo a ideia de que ter ficado do lado de cá, ter-se, pois, contentado com a vida que tinha, sem tentar, qual Ícaro, ir longe demais, teria sido menos doloroso, mais real e, conseqüentemente, menos frustrante para o sujeito poético. Não há regresso a esse *alguém*, e a utilização do tempo verbal do Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo, na última estrofe, comprova-o: “Um pouco mais de sol – e fora brasa” (*id.*: 39). O tom de desalento que domina o poema, marcado pelas sucessivas metáforas, por uma expressividade reiteradora desse mesmo tom, transfere-se facilmente do poema para o poeta. Logo, reproduz precisamente o ponto de vista do poeta que, retrospectivamente, reflecte sobre a sua vida por ter subido tão alto, na busca obsessiva de atingir o impossível, fatalmente queimou as suas “asas de cera” e caiu. Esta queda irreparável, anuncia-a o seu autor, no poema “A Queda”:

Não me pude vencer, mas posso-me esmagar,  
- Vencer às vezes é o mesmo que tombar –  
E como inda sou luz, num grande retrocesso,  
Em raivas ideais ascendo até ao fim:  
Olho do alto o gelo, ao gelo me arremesso....  
.....  
Tombei...  
E fico só esmagado contra mim!...  
(*id.*: 47)

E regressamos a “Apoteose”. Aqui, o poeta dá-nos a sua situação presente. Não permanece *aquém*, pois “em metade de mim hoje só moro”, ou seja, fragmentou-se ao iniciar a travessia da ponte, mas ainda não chegou a lado nenhum e, por isso, sente-se *estagnado*, “Ó pântanos de Mim – jardim estagnado” (id.:76). Esta paragem deteriora e, como uma vítima inocente e frágil numa água pantanosa, também o poeta se vai sentindo tragado pela própria existência, sem regresso ao passado e sem perspectivas de futuro e, por isso, preso nas águas estagnadas, eternamente sem saída, em termos também de crescimento literário. E mesmo neste momento amargo de constatação, a “grande sala Real, atapetada e multicolor – a cetins e a esmeraldas – em douraduras marchetações”, matizada pela “beleza retumbante de destaque e brilho, infinita de espelhos, convulsa de mil cores – muito verniz e muito ouro” (SÁ-CARNEIRO, 2001:200-201) pasma o leitor pela oposição que estabelece com o sombrio cenário poético, ou seja, o poeta “Talhou em sombra o Oiro do meu rastro... (...) Horas-platina... Odor-brocado... / Luar-ânsia... Luz-perdão... Orquídeas-pranto” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:76). A associação de termos dificilmente reconciliáveis entre si e que nos surgem no poema, interligados pelo hífen, de forma inseparável, conferindo unicidade em cada uma das imagens conduz-nos à definição de Franca Berquó que as denominou de “metáforas da irrealização” (1994:166). Em contrapartida, é evidente e até irónico a relação antitética com o título do poema, “Apoteose”, se entendermos o termo como o momento mais importante de um acontecimento, neste caso, a vida do próprio poeta. Contudo, a mesma expressão pode ainda ser associada ao último momento, o último quadro de um espectáculo teatral, marcada pelas luzes e sumptuosidade. A antítese reside precisamente neste contraste: o final do poema constituirá dificilmente um desfecho apoteótico, pois o poeta declara-se estagnado, não vislumbrando uma saída para si, nem para a recuperação da capacidade criativa. Poderá ser um quadro sumptuoso, embora dificilmente marcado pelo brilho e *glamour* da cena final de um espectáculo, já que a nota que nos deixa é de um desalento profundo e irremediável.

Pelo aduzido, a sua localização nesta ponte de passagem é clara: *pilar intermédio*, a meio caminho, de um percurso irreversível, um *pilar da ponte de tédio*, porque estagnado, imobilizado e sem rumo, neste percurso que vai do eu poético para o Outro. Encontra-se num impasse, sem saída, acentuado pela nota de desalento e tristeza que perpassam os três poemas, evidenciando esta aguda consciência de um Eu que já não o é mas que ainda não é o Outro, o destino de uma travessia iniciada, embora não concluída.

### 3.4 - A Frustração no Relacionamento com o Outro em “Como eu não possuo”

“No ‘Como eu não possuo’ a ideia geral é esta quadra ‘Não sou amigo de ninguém’ (...). Há outra quadra que pela violência me agrada muito nesta poesia e que começa: ‘Eu vibraria só agonizante’ etc. Agrada-me a expressão ‘aglutinante’ e ‘seios transtornados’ bem como na quadra antecedente a ‘carne estilizada’. Esta poesia tem talvez uma certa falta de unidade. Entanto julgo-a assim bem. É torturada, contorcida – como torturado e contorcido é o que ela pretende esboçar” (SÁ-CARNEIRO, 2001:95).

Assim apresenta o poeta a sua criação a Fernando Pessoa, na mesma data em que lhe envia, de Paris, mais dois dos seus textos. Detenhamo-nos sobre a expressividade do título. Fernando Cabral Martins refere que “o título deste poema é uma primeira parte de frase que pede continuação” (1997:200). De facto, o poeta deixa suspenso, uma vez que não possui algo, algum efeito que estará implícito, devido precisamente à privação de posse que alega caracterizar o seu estado actual. Desde cedo, no poema, o “eu” procura esclarecer o enigma deixado em aberto, pelo título. Efectivamente, não possui aquilo que “todos possuem” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:40) e que será recorrente no ser humano – “Um afecto, um sorriso ou um abraço” (*ibid.*). O sujeito poético distancia-se dos outros, “Não sou amigo de ninguém” (*ibid.*) e mantém a distância de forma deliberada. Neste distanciamento em relação aos que o rodeiam começa por evidenciar o desânimo, depois a angústia, num crescendo de sentimentos e de intensidade, terminando com a nota violenta do termo “agonizante”, prenúncio de dor extrema e já, também, prenúncio de morte. O recurso, nesta fase do poema, ao Presente do Indicativo (*posso, olho, diluem, enlaço...*) procura marcar o carácter factual do que afirma, numa tentativa de conferir objectividade a uma constatação tão pessoal, de alguém que se distancia, conscientemente, dos outros e daquilo que, portanto, os outros possuem, porque não possui, não quer possuir e revelando, mesmo, a incapacidade de o conseguir – “Quero sentir. Não sei... perco-me todo... / Não posso afeiçoar-me nem ser eu: / (...) E eu não logro nunca possuir!” (*ibid.*). Em contrapartida, o recurso ao tempo verbal acima referido pode ainda denotar a vivacidade do momento actual face a um passado irreversível, marcado pelo Pretérito-Mais-Que-Perfeito (*quisera, tivera...*), associado à utilização do Condicional na expressão de um desejo perdido no tempo (*teria, vibraria*), também ele, irreversível, irrealizável, que ficou definitivamente no passado.

O espaço que circunda o poeta, a “rua”, é um espaço de troca de “Um afecto, um sorriso ou um abraço” (*ibid.*). Um espaço natural de passagem de pessoas, dinâmico, que o



poeta, à parte, observa – “Como eu desejo a que vai *ali* na rua” (*ibid.*). A nota de distanciamento, que o advérbio de lugar (*ali*) transmite, separa o sujeito poético do resto movimento deste mundo concreto que o rodeia. Sente-se o tom de tristeza, de desalento por não conseguir integrar-se naquele mundo. A barreira que o separa dos mundos dos afectos e das relações concretas transforma tudo o que o poeta poderia experienciar. Assim, os afectos, sorrisos e abraços à sua volta provocam-lhe “espasmos golfados” (*ibid.*), algo semelhante a vómitos, já que poderiam ser “êxtases de cor” (*ibid.*), uma vez que a sua incapacidade de possuir e de sentir se sobrepõe, causando-lhe uma espécie de náusea. O sujeito poético ainda contempla desfrutar da elevação que advém do fruir destas sensações mas, rapidamente, se revela incapaz de o concretizar, resultado da percepção das suas limitações: “Mas a minh’alma pára e não os sente”. Transmite a clara impressão de oscilar entre um conceito inicial de superioridade – “falta-me egoísmo” –, face à interactividade que se desenrola naquele espaço, seguida de uma queda, resultante, porventura, na inferioridade, pólo oposto, ao se aperceber do efeito da premissa inicial em si próprio, na sua mente, “as ânsias se diluem” (*ibid.*), e também a nível físico, “Dos espasmos golfados” (*ibid.*). Esta duplicidade de sentimentos é visível ainda na mulher que observa na rua (da sexta à oitava estrofes). Se inicialmente revela algum enlevo por ela, “Tão ágil, tão agreste, tão de amor...” (*ibid.*), rapidamente o enlevo se transforma numa imagem grotesca de uma irascível consumação sexual, a posse da mulher, desprovida de sentimentos e reduzida ao acto em si e à violência com que o mesmo se desenrolaria. Corroborando o que acima referimos quanto ao cuidado extremo com a selecção dos vocábulos, os que aqui utilizamos para caracterizar a relação sexual, ainda que fictícia, são expressivos, repletos de significado, atestando a violência do seu espírito, corporizado na brutalidade do acto (“agonizante”, “transtornados” e “aglutinante”).

Retomemos a última parte da citação inicial: “Esta poesia tem talvez uma certa falta de unidade. Entanto julgo-a assim bem. É torturada, contorcida – como torturado e contorcido é o que ela pretende esboçar” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:95). A falta de unidade advirá, para Mário de Sá-Carneiro, certamente, do abismo ou fosso entre as duas partes, a primeira em que constata as suas limitações no envolvimento com os outros e a segunda onde consome a relação sexual imaginária com a mulher que passa na rua. A presença gráfica dos asteriscos separa as partes, frisando a sensação de corte, de separação, entre os dois momentos. Contudo, a falta de unidade pode ser apenas aparente. Senão, vejamos.

Perante o afastamento voluntário dos habitantes da urbe que observa, o poeta sofre, amarguradamente, com a razão desse distanciamento, a incapacidade de se relacionar com os outros e de trocar, como as pessoas, os afectos, os abraços e os sorrisos como as pessoas que por ele passam, na rua. Desse sujeito solitário, distanciado dos outros pela incapacidade de sentir e logo irreconciliado com o mundo, releva-se a dor que experimenta. A segunda parte poderá assim funcionar como a única forma de relacionamento, ainda possível, com outro ser, a única forma que ainda tem de sentir, resquícios de materialidade de que se vai, progressivamente, libertando: o encontro fortuito, anónimo, estritamente sexual e, por isso, animalesco (justificando a contundência dos termos, a que aludimos).

Nesse único relacionamento possível reside o sentimento (“meu amor”), traduzindo o que é capaz ainda de sentir, apesar da aguda consciência da devastação, da destruição do que também já sente. Será por aqui que se dará, também, como veremos, a dispersão. Estamos perante a subversão, o aniquilamento do eu corpóreo. Na materialidade da vida, o sujeito poético já não se revê, nem sequer na relação com a mulher, mesmo que se trate de uma relação anónima, violenta e, simultaneamente, desesperada. Por isso, materialidade e imaterialidade cruzam-se no poema, criando o efeito de dispersão, de que o próprio poeta e o leitor se apercebem, gradualmente. Esta tomada de consciência parte de um estado de negação, sugerido até no próprio título, a que está associada a desistência do poeta em viver da mesma forma que o mais comum dos mortais. Mas o sujeito poético é um artista e, como tal, usufrui de um estatuto que o distingue dos outros. Está além, a caminho da imaterialidade, face à insatisfação que o mundo dos mortais lhe provoca. Nesta transição, o sujeito poético ainda *estrebucha*, ainda se debate, ainda denota um desejo absurdo de posse (reiterado pela repetição recorrente do verbo possuir) mas não possui, volvendo, desta forma, o título do poema a atestar no seu final, aquilo que o poeta enunciara no início.

Em contrapartida, o Poeta exponencia, nesta composição, a sua tendência narcísica, sobretudo se tivermos em atenção o seguinte comentário carneiriano, retirado da correspondência epistolar com Pessoa: “O que eu desejo, nunca o posso obter nem possuir, porque só o possuiria *sendo-o*. Não é a boca daquela rapariga que eu quisera beijar, o que me satisfaria era sentir-me, ser-me aquela boca, ser-me toda a gentileza do seu corpo agreste” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:79). Ora, a fazer jus das suas palavras, então a *rapariga* funcionará como uma projecção almejada, um reflexo de si próprio, qual Narciso,

para seu deleite e satisfação. Mas é uma projecção falhada, pois o próprio poeta afirma não o poder *obter nem possuir*. Esta impossibilidade não afecta o seu desejo que se afirma nas suas palavras e que, possivelmente, constituiu expressão das suas *ânsias* mais íntimas. É, contudo, um caminho tortuoso, o encetado, porque a par da expressão dos desejos mais íntimos, estará sempre a desilusão contida na impossibilidade de concretização desse mesmo desejo. E o poeta de “Quasi” denota, desde o primeiro momento, uma aguda consciência dessa limitação.

Na mente do poeta, nada é pacífico. Dominado pelo extremismo dos sentimentos e de sensações que o avassalam, Sá-Carneiro encontra-se em frequentes e recorrentes dualidades: o corpóreo e o imaterial, o eu e os outros, a alma e o corpo. Não as conseguindo resolver, mergulha na crise profunda que já procurámos explanar. Nessa crise, explicitada na escrita de forma tumultuada, os contrastes acentuam-se, trazendo sofrimento ao poeta. O sujeito poético está claramente dividido sobre o rumo a tomar. Perante a incapacidade de se definir a si mesmo, até, quiçá, em termos da sexualidade, o poeta não consegue também reconciliar-se consigo, com os outros e com o mundo : “Não sou amigo de ninguém. Pra o ser / – Forçoso me era antes possuir / Quem eu estimasse – ou homem ou mulher, / E não logro nunca possuir” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:40).

Já em “Quasi”, o poeta afirma: “Tudo encetei, nada possuí” (*id.*:39). Para Deolinda Machado, aponta-se para “uma reflexão sobre a psique, explanada em ‘Como eu não possuo’. Aí, a dor de ser quase está agora numa definição do eu, numa procura da unidade, da familiaridade, intimidade e desejo de posse. Deparamo-nos com o horizonte de tipo fenomenológico, o horizonte imediato da relação humana” (MACHADO, D., 1991: s/p). De facto, é de um percurso de busca do eu que se trata. Na senda da dispersão, a incapacidade de se encontrar e a de se relacionar com os outros serão, talvez, os aspectos mais determinantes na dura tensão poética e, por ventura, os factores desencadeantes da *dor de ser quase*. Perante a impossibilidade de resolver a divisão que o domina, o poeta fragmenta-se, dispersa-se.

Verificamos, deste modo, pelo exposto, a razão pela qual Pessoa e Sá-Carneiro terão optado, na ordenação dos poemas de “Dispersão”, por colocar “Quasi” imediatamente antes de “Como eu não possuo”. O segundo funcionará como natural desenvolvimento do

primeiro, aprofundando a ausência de posse, que o poeta aflora em “Quasi” e desenvolve em “Como eu não possuo”. Passo a passo, seguimos o caminho da Dispersão, como se de um movimento em espiral se tratasse. A cada volta da espiral, o poeta vai mais fundo no percurso encetado. Os dois amigos têm perfeita noção deste encadeamento, desta sequencialização que nasce de um acto consciente: “Peço-lhe que me estabeleça a ordem em que todas as 12 poesias devem ser publicadas e, se tiver pachorra, a sua ordem de preferência conforme a opinião do meu querido amigo” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:95).

Este é um processo doloroso, por isso “conturbado e contorcido”. Só experienciando a dor que retira das coisas que o rodeiam, o poeta encetará, inevitavelmente, o caminho para a fragmentação, a dispersão. A consciência da inevitabilidade deste percurso e da separação com as coisas terrenas transtornam o sujeito poético que se encontra em plena fase de mutação. Este ressent-se precisamente da sua situação, acusando o descontentamento de estar na fase de transição, no ponto intermédio, “pilar da ponte de tédio” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:73), da passagem do eu para o outro. Por isso, a dor é latente. Se a dispersão, a fragmentação, o outrar-se, em contrapartida, o fazem sentir-se, momentaneamente, superior ao mundo que o rodeia, os resquícios de mortalidade de que ainda não se separou totalmente colocam o sujeito poético na dualidade, no limbo, numa travessia inacabada, exarcebadora de sentimentos. Os traços da sua personalidade, nomeadamente a impaciência e o egotismo, contribuem para acelerar o processo e agudizar a *dor de ser quasi*.

### 3.5 - O Olhar sobre o Passado, o Inatingível nunca alcançado, em “Além-tédio” e “Dispersão”

Et c'est précisément cette démesure sensitive et émotionnelle qui émerge par la magique suggestion des états d'âme polyédriques que le poète dramatise avec acuité (c'est cette démesure) qui va augmenter encore son 'tourment' pour atteindre une dimension idéale, cette 'zone intermédiaire' où l'irréel devient réalisable et le réel s'irréalise naturellement, en ouvrant un espace supérieur, réservé uniquement à l'art et au sublime (PIEADADE, A., 2008:319).

O sofrimento, agudamente experimentado por Mário de Sá-Carneiro, a constante vontade de ir mais além, a recorrente insatisfação face ao real e a capacidade de se auto-marginalizar dos outros e do mundo terão sido decisivos no percurso do poeta. Ao se aperceber de que não tem saída e de não pode *permanecer aquém*, o sujeito poético, num último esforço rumo ao ideal, há muito sonhado, atinge o *pilar intermédio da ponte*, a zona de transição onde as fronteiras do real e do irreal se confundem. É neste espaço almejado, fase intermédia de um percurso que o poeta de “7” não chega a concluir onde, tal como afirma Piedade, a arte e o sublime têm lugar de destaque. É, pois, um espaço circunscrito e complexo, o da criação literária. Constitui, metaforicamente, em “Dispersão”, uma “grande ave dourada” que “Bateu asas para os céus, / Mas fechou-se saciada / Ao ver que ganhava os céus” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:34).

Neste poema, o sujeito poético é minucioso na explicitação do seu estado: morreu-lhe a alma, *abismou-se nas ânsias*, porque “doente-de-Novo” (*id.*:42) atingiu assim um primeiro patamar de *dispersão*. A “dispersão total”, último degrau desta escada, já o poeta a pressente e consistirá na sua morte, anunciada, a nível físico. Desta forma, consegue no campo das emoções e, naturalmente, também no da *ficção* poética, o feito de separar corpo e alma que, perante o desespero que a existência lhe causa, falecem em momentos diferentes. Será nesta capacidade de partição do corpo e da alma que reside a sua dispersão. E dispersa-se também porque, nesta fase da sua existência, mais do que nunca, está irremediavelmente distante dos homens e do seu mundo, “Para mim é sempre ontem, / Não tenho amanhã nem hoje / O tempo que aos outros foge / Cai sobre mim feito ontem” (*ibid.*).

Neste processo de desagregação da alma do corpo, o sujeito poético recentra-se, como é por demais recorrente na sua obra poética, na sua interioridade, no sentido da compreensão e apreensão plenas do “eu” poético. Agora que, fictícia e literariamente, a alma

o deixa, o poeta relembra a sua existência: em “Dispersão”, “Passei pela minha vida / Um astro doido a sonhar” (*ibid.*) e em “Além-Tédio”, “Nada me expira já, nada me vive – / Nem a tristeza nem as horas belas. / De as não ter e de nunca vir a tê-las, / Fartam-me até as coisas que não tive” (*ibid.*). O seu percurso foi uma quimera, *um sonho dourado* que, afinal, não passou de uma ilusão. Esta consciencialização acontece tardiamente no seu percurso poético. Vários factores contribuíram para esse sucessivo adiamento. Em “Além-tédio”, o Poeta adianta um dos principais motivos. Ao lembrar a vida passada, confessa-se “doente-de-Novo”, ou seja, a sua ânsia de novidade, alimentada pela abertura às novas tendências artísticas que Paris proporcionava, ampliou-lhe a vontade de assimilar estas novidades e de as integrar, ainda que filtradas pelos seus ímpetos literários, que são um pouco domados pelas intervenções ponderadas de Fernando Pessoa. Entre essas tendências, referimo-nos, nomeadamente, ao cubismo e às teorias marinettianas, pela influência que tiveram na sua obra e pela recorrência com que surgem nas cartas. Apesar do efeito apaziguador das intervenções pessoais, a vontade de as experimentar sobrepôs-se à reflexão e ao amadurecimento cuidados das mesmas, tal como tivemos oportunidade de referir, a propósito, por exemplo, da redacção de “Manucure” e da reacção pessoal ao escrito do amigo.

António Cobeira, contemporâneo de Sá-Carneiro, publica um artigo na “Crónica Ocidental”, a vinte de Dezembro de 1913, que se pontua por uma clarividência considerável no que respeita à sua leitura do percurso do Poeta, tendo em atenção o momento de escrita. Nele, Cobeira defende que “Dispersão” é “a tragédia dolorosíssima duma alma que se perdeu a si própria, nos meandros do seu labirinto profundo, e tenta objectivar-se em realidade e sonho na sombra remotíssima que a sua luz interior projeta no infinito” (COBEIRA, A., *apud.* MULLER, F., s/d: s/p.). A metáfora do labirinto, para definir os contornos do turbilhão espiritual carneiriano, é assumida, em primeiro lugar, pelo próprio poeta, no poema “Dispersão” e, depois, reutilizada por Cobeira. A ideia do labirinto como um espaço, onde facilmente nos perdemos e onde, por vezes, é difícil encontrar o caminho da saída associa-se facilmente ao Poeta e ao seu percurso de constante busca. Várias são as alusões, na Mitologia Clássica, à ideia do labirinto como um espaço de enclausuramento. De

Minotauro a Dédalo e a Ícaro<sup>11</sup>, o labirinto é uma constante e, na lenda, surge como esse espaço fechado. Assim, também Sá-Carneiro acabou por se enclausurar na própria mente, nesta viagem interior, na tentativa sempre inacabada de se outrar, tal como referimos. Ao enclausurar-se, ao isolar-se do mundo que o rodeava, passou, progressivamente, a um mero espectador da vida, de forma irreversível. Ora se na direcção do caminho do desdobramento para o outro, o poeta tem dificuldade em avançar, como vimos, resta-lhe a possibilidade de reflectir sobre o passado, do tempo em que estava do lado de cá da ponte. Esse tempo, o poeta recorda com nostalgia “O pobre moço das ânsias... / Tu, sim, eras alguém” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:33). Contudo, sente a sua irreversibilidade. Esse tempo passou e as consequências das ânsias vividas são esmagadoras, já que o sujeito poético iniciou um caminho de destruição, simbolizado no recurso ao verbo abismar-se: “E foi por isso também / Que te abismaste nas ânsias” (*id.*:34). A consciência desta limitação e do pouco que já tem em comum com esse outro eu, do passado, o “Pobre menino ideal...” (*id.*:35), é dilacerante no espírito do sujeito poético, afundando-o, ainda mais, nesta mágoa desesperada, “Regresso dentro de mim, / Mas nada me fala, nada! / Tenho a alma amortalhada, / Sequinha dentro de mim” (*id.*:34).

António Vieira refere que “o tempo vivido do poeta é ‘o consumidor de instantes’: tempo vazio e inerte, extenso como o deserto e sem vida. A espaços, irrompem vultos ilusórios, sonhos e obsessões” (1997:43). No espaço de intersecção entre o real e o irreal, o tempo perde as características que lhe associamos no universo dos humanos. Ao Poeta, que se distanciou dos homens e da vida humana, os aspectos da vida dos humanos, como o conceito do tempo e da sua passagem, sofrem naturalmente, também, transmutações. Neste caso, o tempo e o seu fluir é algo do seu passado, “Para mim, é sempre ontem, / Não tenho amanhã nem hoje” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:33), e resume-se a instantes: “Os instantes me esvoam dia a dia” (*id.*:43). Ora, só existindo passado, a memória que o *ontem* estimula, sem um presente ou um futuro, anula, inevitavelmente, a vida do agora. Esta não é vivida, apenas vislumbrada, pois nem os projectos de vida, que o futuro sempre permite construir, são possíveis. Por isso, o Poeta não sente “o espaço que encerro / Nem as linhas que projecto: / Se me olho a um espelho, erro – Não me acho no que projecto” (*id.*:34).

---

<sup>11</sup> Relembramos, a propósito, as inferências do ponto 3.2 que procuram estabelecer uma outra ponte entre Mário de Sá-Carneiro e a figura mitológica de Ícaro, amplamente desenvolvido no texto de David Mourão-Ferreira, “O Voo de Ícaro a partir de Cesário”, (1990:204-212).

Nesta zona interseccionada ou sobreposta do real com o irreal, rapidamente, perante a observação de um facto, real, o irreal intromete-se, toldando-o. Tal como afirma António Vieira “o voyeurismo do poeta transforma-se em intriga. Olhando (...) o casal mundano que se fecha numa carruagem e lhe foge, cobre-os de imaginário, tece suposições, anima-se dentro da sua solidão, arbitra os seus destinos” (1997:48). Assim se entendem alguns dos efeitos interseccionistas, como o da mulher que recorda com saudade mas que nunca viu, que nunca teve mas de quem recorda a boca doirada, o corpo esmaecido<sup>12</sup>. Precisamente por isso também “as minhas grandes saudades / São do que nunca enlacei” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:35). A par da intersecção do real e do irreal estão expressos, de forma pungente, a desilusão, o desencanto e o desconsolo.

A morte da alma dá-se, precisamente, no desalento em que se tornou a sua existência. Afastou-se, progressivamente, da vida, por encontrar nela e nos homens a mediania de que sempre procurou fugir. Para Martins, “o tema da vida como ‘lugar comum’” constitui o “leitmotiv” (MARTINS, F.C., 1997:198) da obra “Dispersão”. Esta vida comezinha, mediana, aparece explicitada em “Dispersão” e associada à vida familiar, a um domingo de família, que o sujeito poético apelida de “bem-estar” e “singeleza”, logo algo de que se distancia. Explica, de imediato, o porquê: “E os que olham a beleza [como ele próprio<sup>13</sup>] / Não tem bem-estar nem família” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:33). Latentes estarão, eventualmente, aspectos auto-biográficos, relacionados com a situação familiar e com a morte da mãe que poderão explicar a pronta rejeição do poeta, pois tal como o próprio afirma “Porque afinal essa sua vida – ‘a vida de todos os dias – é a única que eu amo. Simplesmente não a posso existir... E orgulho-me tanto de não a poder viver” (*id.*:46-47). Como não a pode viver, o Poeta rejeita-a, apelida-a de singela, simples e, também por isso,

---

<sup>12</sup> Em Dispersão: “Saudosamente recordo  
Uma gentil companheira  
Que na minha vida inteira  
Eu nunca vi... Mas recordo

A sua boca doirada  
E o seu corpo esmaecido,  
Em um hálito perdido  
Que vem na tarde doirada” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001: 34-35)

<sup>13</sup> A presente associação apoia-se na forte preocupação de esteta que caracterizou Sá-Carneiro e que procurámos abordar, em momento anterior. Piedade afirma: “A expressão ‘facetas estéticas’ pareceu-nos particularmente adequada não só ao modo de ser psíquico e literário de Sá-Carneiro, freneticamente dispersivo e fragmentário, mas ainda à maneira singela como estes dois aspectos são nele indestrinçáveis” (PIEADADE, A., 1994:77).



afastada da vida dourada a que sempre aspirou. Aliás, conforme fizemos, oportunamente, alusão, no momento em que Pessoa é associado, nas cartas, “à Nação, à Civilização” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:200), Sá-Carneiro identifica-se com “uma grande Sala Real, atapetada e multicolor – a cetins e a esmeraldas – em douraduras e marchetações” (*ibid.*). É aqui que, com toda a exuberância do seu carácter, o Poeta traduz o seu ideal de vida que em nada se compadece com a mediania das pessoas que observa na rua, desprovidas do luxo e do *glamour*, indispensáveis à sua existência. Também precisamente por isto a vida *singela* dos que observa, por muito que a amasse, como afirma, dificilmente se entrosaria com os seus ideais de vida e com o luxo e comodidade a que sempre procurou ascender. O Sá-Carneiro, poeta, é um reflexo destes ideais: desta busca incessante de um outro que ostente as diferentes aspirações que tem para si próprio, dos ideais que estabelece, até em termos físicos, do intelectual que procura ser. Este longo processo, que culminará com a sua morte, é, simultaneamente, uma longa encenação e, nesta leitura, abundam os elementos relacionados com a teatralidade, como teremos oportunidade de explicar no ponto seguinte. Também a vida dourada e repleta de brilhos e lantejoulas é uma representação da sua realidade, já imbuída de uma certa dose de irreal interseccionista que o vai progressivamente dominando.

Na dualidade entre a vida comezinha que quase tem versus a vida de brilhos e de lantejoulas a que aspira, continuamente, ter e que vive, por momentos, mas que nunca consegue, efectivamente, deter, oscila o percurso de busca do Poeta. Ao atingir a dispersão, pela desagregação, como vimos, da alma e do corpo, o Poeta olha para o seu passado e, apesar de agora já tudo ter mudado, a consciência de um percurso encetado é clara. Esse caminho foi, inequivocamente, dominado pela ambição, pelas *ânsias*, do que não teve mas que sempre quis e pela nostalgia que o recordar desse passado lhe provoca: “Nestas quadras<sup>14</sup> se traça a aventura de um ‘eu’ – movido por ‘ambição’ e ‘nostalgia’, dois sentimentos de tonalidade oposta que traduzem o estado de ‘dispersão’” (MARTINS, F. C., 1997:192). A relação entre o balanço do seu passado, o que não teve e queria ter tido e o estado actual de dispersão em que se encontra, permitem-lhe a clarividência de se compreender com o distanciamento necessário para, concomitantemente, melhor avaliar o seu percurso. Esta capacidade será determinante na expressão da nota de tristeza que

---

<sup>14</sup> O autor, Fernando Cabral Martins, refere-se às terceira, quarta e quinta quadras do poema “Além-Tédio”.

perpassa os poemas “Dispersão” e “Além-tédio”. Assim, os poemas transcendem a sua função de texto e transformam-se “em metáforas de uma tragédia pessoal textualmente pressentida” (*id.*:189), a “dispersão total” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:35).

Deste modo, o Poeta dá-nos a sua percepção do que observa e o balanço que faz da existência passada. Num constante dilema, resultante do desfazamento entre o ser e o querer, entre o que tem e o que aspira ter, o autor de “Além-tédio” vai doseando “esta mistura de singularidade e requinte típica (...)” (PIEIDADE, A., 1994:95), o que “constitui a essência do ser-artista” (*ibid.*). E *ser-artista* é “motivo de orgulho dada a marca de superioridade nela implícita, é [também e] surpreendentemente a principal razão de sofrimento pelo reverso desolado e nostálgico que contém de inadaptação à claridade quotidiana, de exclusão da vida útil” (*id.*:95-96). Perante a manifesta impossibilidade de reconciliação destes pólos opostos que o dilaceram, o Poeta dispersa-se, forma de aniquilamento gradual por ele encontrada, na tentativa de entrever uma saída para a sua crise existencial potenciada pela sua clara incapacidade de resolver os dilemas que o dominam por completo.

Partindo destes pressupostos, estaremos agora em condições de melhor ler os últimos versos dos poemas em reflexão. Em “Dispersão”, procura encontrar as razões para o seu estado actual, pois já “Não vivo, durmo o crepúsculo” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:36), declara já ter perdido “a morte e a vida, / E louco, não enlouqueço... / A hora foge vivida, Eu sigo-a, mas permaneço...” (*ibid.*) Estas contradições da lógica quotidiana, seguir e permanecer, enlouquecer e não enlouquecer, por exemplo, denotam já a intersecção dos dois planos, o real e o irreal. Em “Dispersão”, parece sobrepor-se o plano do irreal, a julgar pela nota de quase alucinação final, do mundo da fantasia, aqui povoado de “Leões alados sem juba” e de “Castelos desmantelados” (*ibid.*). Já em “Além-tédio” e apesar da dispersão do Poeta ser um facto assumido, para ele, inquestionável, na última quadra, ainda esboça resquícios de humanidade – plano do real –, pela capacidade evidenciada de encontrar em si, algo que o anime, mesmo depois de ter anunciado, na estrofe imediatamente anterior, a sua morte espiritual – “Eu próprio me traguei na profundura, / Me sequei todo, endureci de tédio”, (*id.*:42). Desta forma, o Poeta afirma encontrar ainda alento na passagens dos *instantes*, uma vez que, como vimos, no nível dispersivo em que se encontra, o fluir do tempo pertence ao mundo dos simples mortais, de que já se separou, irremediavelmente. A razão de encontrar alento no fluir dos *instantes*, que passam, reside no facto de os mesmos se

*esvoarem* “Cada dia mais velozes, mais esguios”(id.:43) e, conseqüentemente, se aproximar, deste modo, a sua *dispersão total*.

Piedade justifica este caminho encetado por Sá-Carneiro pelo aguçado sentido estético de beleza que o domina, o qual terá condicionado a sua existência e determinado o seu estado dispersivo final:

Neste sentido, a beleza surge relacionada com outras ideias, também esteticamente relevantes em Sá-Carneiro – as de Ideal, Perfeição [ e ] Infinito – revelando essa ânsia de ultrapassar, de se evadir do insuficiente real e com ela, um imenso desejo de intensificar, de ampliar, abarcar ‘tudo de todas as maneiras’ (PIEDADE, A., 1994:97).

Terá sido esta ânsia de tudo viver, de tudo sentir e, acima de tudo, a vontade férrea de viver o sonho dourado que o levou a encetar o percurso actual. Foge de Lisboa pela tacahez da vida portuguesa da época que não se compadece dos seus ideais de vida moderna. Encontra em Paris a possibilidade de anonimato e, concomitantemente, de perseguir o sonho na senda de um *El Dorado*, que não terá passado disso mesmo. Entretanto, vive, experimenta e absorve tudo o que lhe poderá permitir ir mais além na prossecução dos seus ideais. Fatalmente, acaba por cair em si, quando se apercebe que os seus propósitos são meras quimeras, só que tal acontece numa fase já tardia, numa fase tão avançada que se torna impossível *permanecer aquém*. O poeta de “Dispersão e de “Além-tédio” é um ser que já está além do desencanto humano, encontrando-se, ousaríamos afirmar, numa fase de morte (espiritual) em vida. Por isso e enquanto aguarda a morte física, a sua *dispersão total*, o poeta encontra ânimo na passagem do *instantes*, uma vez que se aproxima, inexorável e premonitoriamente, o seu fim:

E sinto que a minha morte –  
Minha dispersão total –  
Existe, lá longe, ao norte,  
Numa grande capital.  
(SÁ-CARNEIRO, M., 2005:35)

### 3.6 - O Prenúncio Anunciado de um Suicídio *versus* a Teatralidade de uma Vida de *glamour*, veludos, plumas e lantejoulas, em “Fim”

Para pôr fim a toda esta ‘ânsia irada’, proveniente do ‘rodopio’ e da ‘dispersão’ em que o seu ser constantemente soçobrava, só restava a grande nobreza de um acto radical, demonstrador da terrível mas exemplar coerência de Mário de Sá-Carneiro. Por isso, ‘o remédio era outro: renunciar, vivendo, ou vencer, morrendo (PIEDADE, A., 2008:315).

Numa existência marcada pela irreverência e pelo inusitado, sempre na senda de uma vida que não teve, Sá-Carneiro traça o seu destino último, sentenciando a sua própria vida. Este derradeiro evento prepara-o com o cuidado e a minúcia de quem escreve e aperfeiçoa um escrito e com a encenação/ teatralidade que marcou a sua existência. O seu fim foi cuidadosamente projectado na sua mente: primeiro, pressentido, depois, prenunciado e, finalmente, anunciado. As múltiplas alusões, desde cedo, ao seu final trágico, na troca epistolar com Pessoa, constituem prova irrefutável da presença desta quase obsessão que o dominou. Vejamos: o seu suicídio acontece no dia 27 de Abril de 1916. Em carta de 16 de Novembro de 1912, escreve: “E eu cada vez mais me convenço de que não saberei resistir ao temporal desfeito – à vida, em suma, onde nunca terei um lugar” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:16). No mês seguinte, no dia 2, refere: “quando eu medito horas no suicídio, o que trago disso é um doloroso pesar de ter de morrer forçosamente um dia mesmo que não me suicide” (*id.*:20). Mais tarde, aquilo que é apenas uma impressão vai ganhando o corpo de um pressentimento. A 13 de Julho de 1914, escreve:

eu toco o fim – um fim embandeirado, mas em todo o caso, um limite. Acabei já – acabei após a minha chegada aqui. Hoje sou o embalsamento de mim próprio. (...) Entretanto qual será o meu fim real? Não sei. Mas, mais do que nunca acredito, o suicídio... pelo menos o meu suicídio moral... Acabarei talvez em corpo exilada da minha alma. Mas creio menos nesta hipótese” (*id.*:124-126).

Um mês depois, a 29 de Agosto, o pressentimento vago ganha a certeza de uma constatação: “Não lhe disse nos primeiros tempos em que estive em Paris este ano que chegara o meu fim?” (*id.*:145). Meses mais tarde, volta a crise profunda em que o sujeito se encontra mergulhado, provocando-lhe alucinações. A irreversibilidade da sua condição é, para o sujeito, avassaladora: “Tudo isto, juro-lhe, provocado pelo meu estado de alma impossível, e cada vez mais sem remédio” (*id.*:253). A 13 de Janeiro de 1916, dá conta do seu estado, progressivamente, debilitante: “Estalo, estalo! Não sinto já a terra firme sob os meus pés, Dá-me a impressão que sulco nevoeiro: um nevoeiro negro de cidade fabril que me enfarrusca” (*id.*:257). No mês seguinte, retoma a mesma ideia da inevitabilidade do seu

estado, “Claro que continua e continuará tudo na mesma até que eu desapareça por algum alçapão de estoiro” (*id.*:261). O prenúncio assume, seguidamente, contornos de uma certeza que é, agora, anunciada. A 31 de Março, explica ao amigo, de forma desabrida, que “Eu não me mato por coisa nenhuma: eu mato-me porque me coloquei pelas circunstâncias – ou melhor: fui colocado por elas, numa áurea temeridade – numa situação para a qual, a meus olhos, não há uma outra saída” (*id.*:280). Na mesma carta, o poeta de “Fim” refere ainda a forma como pensa cometer o suicídio. Atentemos na convicta determinação com que anuncia ao amigo o seu fim: “o seu Mário de Sá-Carneiro tomará uma forte dose de estricnina e desaparecerá deste mundo” (*id.*:279).

A incapacidade de reverter a sua precária situação económica, a possibilidade do regresso a Lisboa ou, em alternativa, de ir viver para Lourenço Marques, aterrorizam o poeta. A morte afigura-se uma solução preferível e, a vinte e seis dias de cometer o acto, também este acontecimento já está, cuidadosamente, pensado, previsto e preparada a necessária encenação. As cartas seguintes onde a mesma ideia é repetida, com insistência, evidenciam a dor de alma de um sujeito desesperado e sem rumo. E entre hesitações e adiamentos, inseguranças e alienações, vai perscrutando a sua alma e revelando o seu estado caótico. O desgaste do Poeta é o desgaste dos seus personagens. O seu desespero encaixa no desespero dos seus personagens. As fronteiras entre a realidade e a ficção, entre o real e o irreal, que há muito se haviam interseccionado na ficção poética, *interseccionam-se* agora, na sua mente, na mente do homem. E vive um outro drama: o drama de ser personagem de si mesmo, neste palco da vida: “Mas você compreende que vivo uma das minhas personagens – eu próprio, minha personagem – com uma das minhas personagens” (*id.*:284).

Cumprе escrupulosamente a morte anunciada: comete o suicídio, poucos dias depois. Carlos Ferreira, amigo de Sá-Carneiro e Pessoa, residente em Paris, refere numa das cartas, a propósito da morte do Poeta: “Foram cinco frascos de estricnina que decidiram ou lhe fecharam a última página da vida” (*id.*:337). Até Carlos Ferreira consegue, apesar de “perdido e absolutamente desnortado” (*ibid.*), interpretar o *quadro* com que se depara, ao entrar naquele quarto de hotel. Sá-Carneiro escreveu desta forma, pela própria mão, a *última página* da sua derradeira novela ou peça de teatro. A encenação é palpável, assegurando a centralidade do seu protagonista, nesta sórdida cena final, tal como sempre o foi em vida: “Foi impossível vesti-lo melhor do que estava pois tinha-se preparado para morrer”

(*id.*:337/338). Também José de Araújo, em carta a Fernando Pessoa, datada de dez de Maio do mesmo ano, dias após o Poeta ter ceifado a própria vida, deixa perceber o cuidado evidenciado na composição deste quadro. Deitado sobre o leito do quarto de hotel, o autor da missiva menciona o facto de Sá-Carneiro estar “vestido, penteado”, para além da referência ao fato que usava, explicitado pelas expressões “bolso do colete” e do “fato” que “tinha rebentado” (*id.*:335) durante a noite, devido ao inchaço do cadáver.

A morte anunciada constitui o projecto final do Poeta e, também por isso, cuida a cena aos mais ínfimos pormenores, desde as cinco cartas, estrategicamente colocadas em local visível, reforçando a maturação de um acto, largamente anunciado, à folha de papel em francês, assumindo a autoria do acto. Por outro lado, a teatralidade latente traduzida pelo cuidado posto nos pormenores, conferindo à cena, apesar da exiguidade do espaço, a dimensão de palco, por onde, concomitantemente, passam os personagens desta sua história, a história da sua vida: “o teatro que a Sá-Carneiro interessa é o teatro da vida, ou melhor, o teatro da sua vida – o que implica, para a realização completa do espectáculo, a sua morte” (JÚDICE, N., 1990:10). Esta noção da teatralidade é, por demais, evidente na sua obra. As inúmeras referências ao teatro e a este mundo, patenteada na constante alusão aos seus adereços típicos, das plumas às lantejoulas, estão associadas ao teatro de *vaudeville* a que, em Paris, tinha fácil acesso e sobre o qual nutria uma indubitável fascinação.

Numa carta de 24 de Agosto de 1915, escreve ao amigo, a propósito do conceito de beleza: “Para mim, basta-me a beleza – e mesmo errada (...), beleza retumbante de destaque e brilho, infinita de espelhos, convulsa de mil cores – muito verniz e muito ouro: teatro de mágicas e apoteoses com rodas de fogo e corpos nus” (SÁ-CARNEIRO, M., 2001:200-201). Na composição deste quadro fantástico, repleto de brilho e cor, de acção e vida, consiste e subsiste o seu conceito de Beleza, uma beleza associada ao exagero, a uma ostentação de falsa riqueza (*beleza errada*), enfim, a ilusão típica (*espelhos*) que o teatro e a representação proporcionam. Este é o espaço de eleição do Poeta. De tal forma o sente seu que Fernando Cabral Martins defende “a metamorfose do Eu em espaço cénico” (1997:177), aproximando assim a sua própria aventura poética à pessoana. A consciência do falso, patente em vários momentos da sua obra, do conceito de ilusão à imagem da Esfinge, faz parte do jogo e da representação da vida, pois, afinal, é do palco da vida que se trata. Consciente desse facto, o Poeta permanece na ilusão, no engano, em tudo e sempre, preferível ao real. Por isso, no

adensar do seu percurso de desdobramento e dispersão, Sá-Carneiro chega ao ponto em que lhe é já particularmente difícil destringer os dois planos. Assim, fiel a si mesmo mantém-se até ao fim no teatro, na ilusão. Também por isso, no seu último desejo, expressa a vontade de ter na morte o que o acompanhou toda a vida: o sonho do teatro, dos brilhos e lantejoulas, do ouro e espelhos, personificados nos palhaços e acrobatas, exímios exemplo da esfinge – os primeiros – e da ilusão proporcionada pelo espectáculo acrobático.

Esse fascínio teatral é reforçado pelo porte do seu personagem principal, Mário de Sá-Carneiro. No palco da vida, assegura essa constante representação, através da dramaticidade implícita no personagem que vai desenhando, marcado por sentimentos extremos ( a ânsia, a impaciência, o desespero, a ousadia, ... ) e vincado por um egotismo próprio das grandes personagens clássicas do teatro. O seu personagem, claramente modelado e dotado de uma riqueza psicológica ímpar, roça, frequentemente, a dimensão trágica. Arremessado por frequentes ímpetos, as questões menores da insegurança financeira constituem uma autêntica tragédia que o próprio assume, “Neste enredo formidável de coisas trágicas” (*id.*: 2001:282) e que lhe provocam “uma inquietação eterna, um medo fixo” (*id.*: 272), ao nível de um personagem da galeria shakesperiana, retirado de uma das suas tragédias, de que *Macbeth* ou *Hamlet*, poderiam constituir forte possibilidade de associação.

Na poesia, a teatralidade é também evidente, a diferentes níveis. Tal como no palco da vida, no da ficção poética, a inclusão dos mesmos adereços típicos, já mencionados, fazem parte do *décor*. Depois, a representação, propriamente dita, evidente em poemas como “Fim”:

– Quando eu morrer batam em latas,  
Rompam aos berros e aos pinotes –  
Façam estalar no ar chicotes,  
Chamem palhaços e acrobatas.

Que o meu caixão vá sobre um burro  
Ajezado à andaluza:  
A um morto nada se recusa,  
E eu quero por força ir de burro... (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:132)

Aqui, e em primeiro lugar, a dimensão de representação é conferida pela presença dos *palhaços* e *acrobatas*, elementos de um qualquer espectáculo circense, que resume, exemplarmente, a faceta de clandestinidade, de transgressão incutida na excentricidade do

último desejo, o de um funeral à andaluza. O recurso a esta arte de rua, marginal, é também o tema de um triplico de Almada Negreiros que dá pelo título “Partida de Emigrantes”, dos anos quarenta. Num dos quadros, também os saltimbancos de rua dominam a cena do cais representado. A sua presença é o registo da transgressão, da marginalidade que pode ser ignorada, desprezada e ostracizada mas que não pode ser suprimida, porque existe. Por isso, também o Poeta, na última jornada da sua existência, transforma o que deveria ser um cerimonial triste e pesaroso, de acordo com as convenções, numa festa de rua, dominada pelo clima de festa, provocatória. Se, na vida real, o seu suicídio é cuidadosamente encenado, na poética, o seu fim, embora com instruções cénicas precisas, é celebrado, transformado numa comemoração de vida, a pretexto da morte, e acompanhado por artistas marginais com quem comunga o mesmo sentido transgressor. Júdice refere a este propósito

que não deixa de ser estranho que o teatro seja justamente uma das constantes da sua obra – quer na prosa, onde encontramos a cada passo dramaturgos, actrizes, bailarinas, como figuras de ficção, quer na própria poesia onde temos, no poema intitulado “Fim”, uma série de instruções cénicas para o seu enterro (JÚDICE, 1990:10).

De facto, para um poema de curta extensão, o poeta deixa indicações bastante precisas sobre o tipo de funeral (*à andaluza*), o meio de transporte para o levar à sua última morada (*um burro*), as acções a efectuar por aqueles que o acompanharem na cerimónia fúnebre (*batam em latas, rompam aos berros e pinotes, façam estalar no ar chicotes*) e, por último, quem deve também ser chamado a participar, os responsáveis pela animação do evento (palhaços e acrobatas). A nota final é clara: esta é a sua vontade expressa pois *a um morto nada se recusa*.

Para Fernando Cabral Martins, “o teatro aparece como um ritual (...). Mais ainda, o teatro aparece como uma dimensão do real, que se revela nos momentos de maior vibração subjectiva” (1997:177). Este momento, o da sua morte anunciada, é claramente dotado dessa *vibração subjectiva*. Foi cuidadosamente preparado, como vimos, ocupando-lhe a mente durante semanas antes de o concretizar. Está, pois longe de ser o resultado de um impulso, pelo contrário, é algo de natural, tendo em conta o desfecho da sua vida, uma ideia que o Poeta germinou no seu espírito, como vimos. Não podemos deixar de constatar a diluição das fronteiras entre a realidade e o poético carneirianos. Os dois planos estão, de tal forma, imbricados, que um afigura-se essencial à compreensão do outro. Se o plano da realidade foi o vivido, já o plano da ficção poético foi o que ficou escrito e sentido, espelhando,



frequentemente, a estreita relação entre o que viveu e os sentimentos que sobrevieram dessa experiência de vida. Esta íntima relação lembra a emblemática declaração pessoana: “Sá-Carneiro não teve biografia: teve só génio. O que disse foi o que viveu” (JÚNIOR, B., *et alii*, 2007:280).

Aventurar-nos-íamos a afirmar que o que o Poeta *disse foi o que viveu* e o que queria ter vivido, pois latente no seu ideário poético está presente, recorrentemente, a expressão dos desejos que o avassalam. É claro que estes desejos advêm directamente do que viveu mas constituem o passo seguinte na tradução das suas vivências. Martins advoga a existência, no poema em análise, de uma noção de “drama que tem como herói, não já um isolado em processo de ‘ruína’, como em Pessoa, mas uma espécie de Satã iluminado, um anjo do inferno a arder em febre e em fê” (1997:287). Esta capacidade de se metamorfosear, de vestir outros personagens, qual actor deste palco de vida, testemunha a expressão desses desejos. “Quando eu morrer batam em latas” é, precisamente, a expressão da sua última vontade, a de um *condenado* pela própria vida, pois a *um morto nada se recusa*. Constitui deste modo e segundo o mesmo autor, “àquilo que na filosofia da linguagem se chama um acto de fala. É um acto de escrita. Logo, será um poema performativo, situado num momento preciso e destinado a produzir um efeito (...) desencadeado pelo modo da sua existência” (*id.*:317). E qual o efeito que este *Satã iluminado* pretende transmitir? Novamente, a teatralidade resolve a equação. O poema constituirá o momento apoteótico final de qualquer representação, o momento final dos brilhos, das lantejoulas e do ouro. Neste caso, “*Fim* é um grito que se torna uma apoteose: quem está vivo – e só quem está vivo – é que pode morrer” (*id.*:287). E da representação em que transformou a sua vida, Mário de Sá-Carneiro seguiu, fielmente, o verso de Apollinaire, seu contemporâneo,

*Je chante la joie d’errer et le plaisir d’en mourir*

### 3.7 - Conclusões Provisórias

O claro conflito interior de Mário de Sá-Carneiro reside, em boa medida, na incapacidade de se *outrar*, de terminar a travessia, iniciada, da ponte, de se ver sempre a meio do percurso, como um “pilar”, cercado pelo tédio da vida que levava e que, claramente, não o satisfazia. E se este aspecto domina o seu espírito, de forma incessante, quase obsessiva, na fase da poética de *Dispersão*, o que motiva precisamente Sá-Carneiro, perante a impossibilidade de concluir o seu percurso, é a determinação em alcançar a sua *dispersão total*, uma vez que corpo e alma já se desagregaram. Nesta ficção poética é o sonho de voar mais alto, de ir mais além, de voar alto como Ícaro, que move o Poeta, mesmo que esse voo, associado também ao desfrutar da existência em pleno, implique o derreter das asas de cera e conseqüente queda. E esse sonho é perseguido na sua obra, exteriorizado, de forma exemplar, na poética, onde exprime de forma inequívoca, a divisão que sente entre o eu que não o satisfaz e o outro que não atinge:

Aonde irei neste sem-fim perdido,  
Neste mar oco de certezas mortas? –  
Fingidas, afinal, todas as portas  
Que no dique, julguei ter construído...  
[...]  
- Por sobre o que Eu não sou há grandes pontes  
Que um outro, só metade, quer passar  
Em miragens de falsos horizontes –  
Um Outro que eu não posso acorrentar...  
(*id.*: 86-87)

Estes versos retirados do poema “Ângulo” retratam esta divisão, este encurralamento do eu, já sem destino certo, desiludido pelas portas que afinal eram “fingidas”, logo ilusões, bem como a divisão entre o eu e o outro, um meio eu, “só metade”, que não se outra completamente mas que também já não se revê só no Eu e sobre o qual já não tem controlo.

Em segundo lugar, o palco da sua vida. O tema recorrente do brilho, luzes, lantejoulas, ouro e *glamour*, que o acompanham até a caminho da última morada do seu corpo, representados no clima de festa, de celebração que pretende incluir no seu funeral, são sintomáticos de parte da temática carneiriana. Entre eles, o ouro, o metal dos metais, símbolo do conhecimento e da imortalidade, relacionado com a realeza e a luz. O ouro, fundamental no poetar carneiriano, constitui a presença do espiritual de luz, por um lado e ainda da ambição desmedida, da expressão da riqueza. Também por isso é presença assídua,

pois representa fielmente parte das preocupações do Poeta. O teatro, a representação, a esfinge, a capacidade de se transmutar, de vestir outros personagens são igualmente recorrentes, já que outrar-se, em absoluto, criando vozes polifónicas de si, lhe é impossível. Dos seus personagens, cria réplicas de um outro eu idealizado. Este ser idealizado tem a ligação superior às artes, é um artista idealizado de uma vida que o Poeta tenta desesperadamente viver em Paris. Por isso, não chega a outrar-se. As suas sucessivas tentativas resultam em reflexos de si próprio, se não fisicamente, pelo menos, em termos intelectuais e na concepção de arte e vida.

Por outro lado, a marcada curiosidade pelas novas concepções de arte que o levam a contactar com a criatividade da época e que fizeram do Artista, um ser sensível e sensibilizado, curioso, *Doente-de-Novo*. Esta predisposição terá condicionado a sua obra, conferindo-lhe uma dimensão multifacetada mas a que o Poeta soube conferir, como vimos, unicidade. Tal como afirma Vieira,

Sá-Carneiro foi fiel aos gostos e ao espírito do seu tempo: de Proust, tomara a obsessão dos aristocratas; de Gide, o desprezo pelas ‘famílias’; de Cocteau, a mitologia da intriga; de Radiguet, a paixão pelos bailes mascarados. Por vezes, pela voz dos ‘duplos literários’, teve ecos nietzscheanos mal imitados – ao gosto de Orpheu (1997:48-49).

Em vários momentos da sua vida, incluindo no seu suicídio, pudemos atestar a coerência dos seus actos. Sá-Carneiro viveu fiel aos seus ideais e pautou-se por uma atitude igualmente coerente perante a vida e a arte. Na vida, as suas preocupações e inquietações ocupavam-lhe a mente e as contrariedades com que se deparava eram, frequentemente, motivo de expressão de sentimentos exasperados, extremos. Também nesta faceta, o Poeta se demonstra coerente. As crises depressivas em que se encontrava eram desencadeadas pelas mesmas inquietações ou por preocupações semelhantes. De igual modo, o seu percurso poético é marcado por conceitos que norteiam a criação e que perpassam, com graus de profundidade diferentes, a sua obra. Piedade aponta o conceito de *ampliação*, como “uma das quatro noções (as outras são ‘além’, ‘irreal e ‘mistério’) fundamentais que modelam em profundidade, uma parte importante da sua poética.” (2008:232). Tudo isto, contudo faz parte do *décor*, elementos essenciais de composição da cena do palco da vida e da ficção poética. Concomitantemente, a “poesia de Sá-Carneiro comunica-nos com uma cintilante transparência metafórica um penoso desencanto que reflecte o genuíno equívoco existencial

que a sua vida e a sua obra constituíram – escrita a primeira, vivida a segunda – e assim, ambas paradoxais e dramáticas. (PIEDADE, A., 2008:307)

Em conclusão, o fascínio da poesia de Mário de Sá-Carneiro reside precisamente na triangulação: o que o motiva, o que o domina e o que o divide. Nesta busca do outro, na travessia sempre inacabada da ponte, o poeta é exímio na exteriorização dos estados de alma, do turbilhão de sentimentos que o invade e domina, por completo, até uma quase exaustão. Pelo meio, ficam várias facetas ousadas de Sá-Carneiro, embora igualmente envolventes: a provocação, o fascínio pela vida e pelo progresso, a busca incessante do amor, “As companheiras que não tive” (*id.*: 79) e a frustração de uma vida ilusória, cheia de “portas” “fingidas”, que afinal não abrem e, conseqüentemente, o separam da plenitude.

4 - Enquadramento Teórico: os pressupostos da Abordagem Comunicacional e das TIC no ensino; o papel do ensino da Literatura neste contexto educacional

4.1 - Os pressupostos da Abordagem Comunicacional, das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema educativo *versus* o ensino da Literatura

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia: ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se, assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes (PERRENOUD, P., 2000:28).

A segunda metade do século XX é fértil em teorias sobre a educação, visando o melhor funcionamento do triângulo aula / professor / aluno. Envolvendo, progressivamente, outras valências, como a comunidade educativa, a escola enquanto instituição ou os encarregados de educação, as diferentes perspectivas pedagógicas que foram surgindo, para o processo de ensino / aprendizagem, têm em comum um denominador: o sucesso da aprendizagem dos alunos. Não pretendemos, até pela natureza da presente investigação, traçar um quadro evolutivo dessas correntes, do paradigma do ensino tradicional ao mais ousado ou recente. Não podemos é deixar de reflectir que, nos últimos anos, a tónica se centrou no aluno, percebido enquanto ser humano, individualizado, inserido num contexto cultural e social, determinante para o sucesso das suas aprendizagens, ao contrário das representações defendidas pelas teorias pedagógicas dominantes até ao último quartel do século XX, em que o discente era visto como um todo, um ser colectivo, a quem se destinavam as teorias e de quem se esperava uma recepção idêntica. Este conceito de ser individualizado está na base da pedagogia do ensino diferenciado, a qual prevê, por exemplo, que, dentro da mesma sala de aula, vinte alunos sejam vinte indivíduos diferentes, com contextos díspares e aprendizagens igualmente diversas. Os discentes deixam, deste modo, de ser encarados como uma massa uniforme e uniformizada, pensando da mesma forma e regendo-se por princípios comuns. Não cabe aqui, neste momento, tomar partido quanto às diferentes teorias, pois à semelhança dos discentes, também estas se inserem em contextos, dos quais não podem ser dissociadas.

As últimas tendências na área da educação assentam, tal como referimos, no aluno, como ser humano pensante, portador de saberes e construtor de aprendizagens. Estas não podem ser completamente dissociadas dessa aprendizagem da escola e também da

aprendizagem da vida. As afirmações, por vezes, polémicas de Perrenoud (como a citação inicial) têm a virtude de evidenciar alguns princípios, dificilmente contestáveis, que a escola não pode continuar a ignorar. Um desses principais vectores passa, precisamente, pela influência do meio social no desenvolvimento dos jovens<sup>15</sup> dos nossos dias.

A sociedade do século XXI é marcada, indelevelmente, pela tecnologia<sup>16</sup>. Em dez anos, a evolução é enorme. Esta geração de jovens já não tem memória do tempo antes do telemóvel e terá mesmo muita dificuldade em conceber a vida sem ele. O computador passa pelo mesmo princípio. A globalização, de que a Internet é uma das principais responsáveis, é um facto incontornável, uma realidade dos nossos dias. O contacto e a troca de experiências entre jovens nas redes sociais, em blogues específicos e toda uma panóplia de outros sítios de fácil acesso se, por um lado, aproximaram estes jovens, tornando-os cada vez mais semelhantes exteriormente e massificados pelo porte de elementos identificadores, como os *phones* ou o telemóvel, por outro, trouxe para o espaço reservado da sala de aula, jovens com saberes e experiências de vida, ainda mais variados. A escola não pode continuar arredada deste facto nem persistir em ignorar esta nova sociedade tecnológica, nem os docentes podem persistir nas técnicas de trabalho e estratégias de ensino de há dez ou quinze anos atrás. Urge uma mentalização rápida de que, se a escola tenta, ainda que de forma ténue, ser, cada vez mais, espelho desta sociedade tecnológica, então o espaço da aula deverá passar por alteração semelhante, se não queremos perder, com carácter definitivo, os jovens que nos entram, diariamente, na sala de aula.

Ora se, precisamente, estes alunos trazem para a aula as concepções que têm da vida, a escola tem de assumir este novo perfil de público para quem trabalha e adaptar-se, evitando, concomitantemente, o choque frontal “com as concepções dos aprendizes” (Perrenoud, 2000:28). Estas devem ser tidas em linha de conta, de forma mais efectiva, aquando da definição de estratégias, para um determinado período escolar. Perrenoud apoia-se, precisamente, na didáctica das ciências e nos diferentes estudos realizados por múltiplos teorizadores, no final do século XX, de Giordan e De Vecchi a Vogel e Toussant, por

---

<sup>15</sup> Entenda-se por jovens a faixa etária dos 15 aos 17 anos, idade dos inquiridos no capítulo sexto da presente dissertação.

<sup>16</sup> Os autores estudados, Perrenoud, Lebrun e Meyer *et alii* e constantes da bibliografia, partem deste princípio dificilmente contestável para advogar as suas teorias pedagógicas da aprendizagem a partir do mundo informático.

exemplo, para frisar a necessidade de contemplar, no processo de aprendizagem, as “concepções prévias dos aprendizes” (*ibid.*). Neste contexto, a função do professor é, essencialmente, *didáctica*: “Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (*id.*: 29).

Logo, a abordagem comunicacional espelha uma aprendizagem pensada para estes discentes do século XXI. Apoia-se na experiência, nos saberes dos discentes que devem ser tidos em atenção na planificação do trabalho de aula e, ainda, na interactividade que a era das *Webtools 2.0* está a introduzir nas vidas de todos nós. Um terceiro vector, o da motivação destes jovens, assume grande relevo, principalmente, por ser um factor a ter em conta e que diz respeito à realidade de todos os dias. A importância atribuída à motivação, e até que ponto pode determinar a qualidade das aprendizagens dos discentes, tem centrado parte das discussões sobre as questões pedagógicas dentro da sala de aula. Curiosamente, começou a surgir, a evidenciar-se, até chegar às preocupações do topo da lista das pedagogias actuais, à medida que o desfasamento entre o ensino ministrado nas escolas e a progressiva sociedade tecnológica envolvente se foi acentuando. A este propósito, Lebrun introduz o conceito de *motivação intrínseca*, que define como

“a criatividade, as competências a exercer e a curiosidade natural do aluno contribuem para a sua motivação. Esta motivação intrínseca é estimulada por tarefas propostas que devem ser de uma novidade e de uma dificuldade optimizadas, interessantes para a pessoa e repletas de oportunidade de escolha e de controlo” (2002:45).

A essência da abordagem comunicacional parece apoiar-se nas teorias comunicativas do último quartel do século XX. Com nomes proeminentes na área das ciências da educação, como *Brumfit* ou *Littlewood*, as primeiras teorias surgem no âmbito do ensino das línguas vivas, centrando o enfoque no conceito de competência comunicativa.

Segundo Brumfit (1979), a competência comunicativa assume várias dimensões. Para a ilustrar, apoia-se na teoria de Hymes, com a qual se manifesta concordante, e avança com quatro *sectors*. O primeiro, o da gramaticalidade, define o que, em termos de enunciados produzidos, é ou não possível de ser produzido. O segundo, *feasability*, ocupa-se daquilo que é viável, verosímil, executável, no que respeita à realidade circundante. O terceiro, *appropriateness to context*, versa a adequação do enunciado ao contexto. A última vertente

da teoria remete para o uso da língua. Um enunciado pode respeitar os três primeiros e falhar, em termos comunicativos, se não cumprir o do uso da língua.

Pelo sucintamente exposto, comunicativo e comunicacional, apesar de eventuais semelhanças etimológicas, são dois conceitos diferentes e independentes, mesmo que tenham em comum uma mesma grande preocupação: a efectividade e a qualidade da capacidade comunicativa e da aprendizagem dos discentes, embora no momento imediatamente a seguir, as duas teorias se afastem irremediavelmente, até porque a sociedade tecnológica que temos hoje dificilmente seria concebida como real no final dos anos setenta. As três décadas que separam estas duas concepções assistem, em contraponto, à produção de uma outra publicação, em 2001, vital para o ensino das línguas vivas, materna e estrangeira: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este extenso documento surge-nos como “um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (Conselho da Europa, 2001:7). É objectivo assumido desde o início do documento que “o Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (*id.*:12). Colocam, em seguida, uma série de questões que devem nortear o trabalho a desenvolver pelos professores, entre outros profissionais com responsabilidade na área e que já deixam perceber que se recentra o núcleo da questão no aluno, “O que é que os leva a aprender?” e “Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?” (*ibid.*), não como um todo, mas como ser individualizado, produto de um meio social e educativo, com determinada idade... Será, a partir desta fase prévia, que são definidos os objectivos, “mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos” (*ibid.*). Norteados pela forte determinação de prever as diferentes situações possíveis e pelos princípios da transparência e da coerência, o Quadro Europeu Comum de Referência procura, de forma eficiente, nos diferentes países de uma mesma Europa, ironicamente tão diversa, nivelar não as pessoas mas o que se lhes oferece, em termos de aprendizagem das línguas.

O passo dado com a divulgação deste documento é irreversível. A obrigatoriedade de se contemplar o nele previsto leva a alterações de fundo na estrutura programática dos programas dos diferentes países membros. Portugal não é excepção. A última reestruturação



de programas, sobre a qual reflectiremos no ponto seguinte, apoia-se precisamente nesta “abordagem orientada para a acção” (*id.*:29) e na perspectiva comunicacional, potenciada pela importância atribuída às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em que consiste esta *abordagem orientada para a acção*? O documento é claro:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (*ibid.*).

As inferências acima apresentadas dizem respeito também, logicamente, ao ensino da língua materna e de forma mais íntima, do que se poderia inicialmente supor. A aula de Português é, como sabemos, uma aula de Língua e de Literatura. Nas últimas décadas, temos assistido à predominância de uma ou de outra, em termos de aplicação dos programas, por razões que ultrapassam, certamente, o âmbito da presente investigação. Aquando da última reformulação, a importância dada ao supracitado documento do Conselho da Europa foi de tal forma marcante que, inicialmente, a disciplina ainda ostentou a designação de Língua Portuguesa, em todos os anos dos ensinos básico e secundário. Só posteriormente tomou a nomenclatura actual, Português, para o secundário ainda mantendo, actualmente, a designação inicial no ensino básico.

As alterações introduzidas, assumidas com a necessidade sentida de elaboração de uma nova terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), vão precisamente no sentido de se privilegiar o trabalho de língua. Se, antes do actual programa, sentíamos que o trabalho sobre a Língua servia os interesses da Literatura, acreditamos não ser excessivo afirmar que, com a actual estrutura programática, acontece precisamente o oposto e temos a Literatura ao serviço da Língua. A perspectiva de trabalho sobre os textos mudou consideravelmente: dá-se progressiva importância ao uso das palavras, à construção do texto, um pouco em detrimento, da formulação de hipóteses muito aprofundadas sobre as reais intenções do criador de determinado texto literário e em que contexto histórico.

Ora, então qual o papel da Literatura na aula? Como é que estes pressupostos, acima elencados, se ajustam ao ensino da Literatura, com rigor e qualidade? E como é que a Literatura se ajusta a estes mesmos princípios?

Na literatura, a fruição acontecerá precisamente das experiências dos discentes para o texto, ou seja, o primeiro passo será o da identificação com aquilo que o aluno lê. Se este se revê no que lê, mais facilmente compreenderá a mensagem que o texto encerra. A chegada ao texto dá-se após estas duas primeiras fases. Logo, o discente estará em condições de trabalhar o texto adequadamente. Gillian Lazar sugere inclusivamente que, na fase de selecção dos materiais, o professor tenha em atenção que o “material is chosen on the basis of whether it is appropriate to students interests and will stimulate a high level of personal involvement” (2008;24). Justifica, depois, esta sua posição, argumentando que “literature is a useful tool for encouraging students to draw on their own personal experiences, feelings and opinions” (*ibid.*). A relação com os interesses dos discentes, com as suas experiências de vida, afigura-se, pois essencial para a aproximação correcta do discente ao texto. A abordagem pressupõe, assim, uma selecção criteriosa do teor dos textos, em função dessa possibilidade de identificação entre o texto e as vivências dos discentes. A fruição acontece, precisamente, quando esta primeira fase é conseguida.

Pelo aduzido, a fase de selecção de textos deve procurar contemplar sempre os destinatários. Gillian Lazar sugere mesmo que “think about how far the students’ cultural background and their social and political expectations will help or hinder their understanding of a text” (*id.*:53). Entre os diferentes textos literários, selecciona o poético como o que melhor ilustra as especificidades textuais, por permitir, precisamente, a introdução de uma maior liberdade de composição e a consequente maior frequência de quebra das regras da sintaxe, complexificando a coesão textual que o poema encerra. A operacionalização destes princípios implica um trabalho denso e cuidado, na fase de selecção dos materiais, pelo docente. O mesmo autor propõe, inclusivamente, a introdução, para o professor, de uma lista de verificação, com três etapas: o contexto do poema, a sua linguagem e, por último, a motivação e o envolvimento dos discentes. Para cada etapa, são colocadas questões, pontos de reflexão para o docente. Na última fase a prever, a da motivação e envolvimento dos discentes, o autor supra-citado coloca várias questões. As duas primeiras são particularmente elucidativas da posição que procurámos dissecar: “How can the theme or topic be made relevant to the student’s own experience?”, “How does the use of a poem in the class mesh with the requirements of the syllabus and the students’ perception of their own needs?” (*id.*:128). Se a primeira pergunta apenas confirma o que temos vindo a explicar, já a segunda cruza, pela primeira vez, a primazia a atribuir aos interesses dos discentes, com as

orientações programáticas, que nenhum professor pode ignorar, na referida fase de selecção de materiais<sup>17</sup>. De salientar que estas questões constituem apenas parte do que deve ser contemplado, de forma a tentar garantir a motivação e o envolvimento dos discentes e, concomitantemente, assegurar a qualidade das aprendizagens a promover. O referido autor defende ainda que o texto poético é, pela sua essência, excelente para este tipo de trabalho porque, e parafraseia Widdowson, “poetry had possibly an even more indirect link with the ‘real world since it creates its meaning by an orientation towards language itself” (*id.*:16). É fulcral, para o sucesso das aprendizagens dos alunos, que estes sintam que o trabalho a desenvolver é relevante para as suas vidas. A poesia pode, de acordo com o mesmo autor, “elicit a powerful emotional response from students” (*id.*:15).

Ainda segundo Gillian Lazar e fixados que estão os critérios para a selecção dos materiais, as estratégias de aula a utilizar centram o desenvolvimento das actividades no discente. O professor é um facilitador, entusiasta apoiante da construção do saber que o aluno vai realizando. Assim sendo, as actividades centram-se nesse trabalho semi-autónomo, de *auto-compreensão* individual ou em grupo<sup>18</sup>. Por isso mesmo, no final das actividades, os momentos de socialização e aferição das conclusões a que os discentes, sozinhos ou em grupo, chegaram são sempre contemplados, também pela interacção única que promovem. A sala de aula torna-se, desta forma, um espaço privilegiado de “social context (...), where learners and teacher enter into equally real social relationships with each other” (LITTLEWOOD, W., 1986:44). Estamos perante o primado do social e das implicações que este tem nas aprendizagens dos alunos. A língua não é só um “functional instrument, but also a form of social behaviour” (*id.*:43).

Já tentámos circunscrever esta nova valência do espaço da aula e procurámos tipificar o perfil médio de alunos. E o professor? Como é que o mesmo se adequa? William Littlewood traça o seu perfil: “The teacher can offer the kind of stimulus and experience that these process seem to require, but has no direct control over them. (...) In a broad sense, he is a facilitator of learning, and may need to perform in a variety of specific roles, separately or

---

<sup>17</sup> Atente-se que reflectiremos adiante sobre a relação do programa de Português de décimo ano, no que concerne à poética carneiriana, à abordagem comunicacional e às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

<sup>18</sup> Dá-se preferência ao trabalho de grupo, pelas inegáveis vantagens que traz para o discente, no que respeita à construção do saber, exponenciado pela troca de experiências

simultaneously” (1986:91-92). O professor assiste, deste modo, a uma clara transformação do seu papel dentro da sala de aula. Enquanto actor social, a sua função será a de coordenação dos saberes, de promoção da troca de experiências, de facilitador das aprendizagens. Estas, por força das circunstâncias e porque estão muito centradas no aluno, assumem ou procuram assumir uma vertente mais autónoma. O docente, como vimos, prepara a actividade para o grupo, lança-a ao grupo mas “it is the learners themselves who are responsible for conducting the interaction to its conclusion” (id.:18). William Littlewood avança inclusivamente o quão nefasto, para o sucesso da aprendizagem dos alunos e da actividade, pode constituir uma intervenção desnecessária do professor, pelo facto de os poder impedir “from becoming genuinely involved in the activity and thus hinder the development of their communicative skills” (id.:19).

A interiorização deste novo papel afigura-se imprescindível ao bom desenvolvimento das actividades. Estas, ao serem pensadas, não devem ser dissociadas da forma como os alunos as vão acolher. Como vimos, a motivação dos alunos para o trabalho está directamente relacionada com a qualidade desse mesmo trabalho, por eles, desenvolvido. Um aluno motivado trabalhará mais e melhor. Nesta acepção, uma das formas de conseguir a sua motivação passa pela aproximação da sua realidade social à da sala de aula. É precisamente nesta fase que a introdução das Novas Tecnologias de Informação poderá constituir uma mais-valia para todos nós, se tivermos a capacidade de as encarar como um aliado e não como um alvo a abater. De facto, as ferramentas informáticas, em geral, e as *Webtools 2.0*, em particular, constituem o trunfo ao nosso dispor, decisivo para o sucesso das aprendizagens. A base da abordagem comunicacional consiste, precisamente, na capacidade de comunicar com o recurso a estas tecnologias, encaradas como um factor decisivo na aprendizagem dos alunos reais, como os com que nos deparamos na sala de aula, tendo em conta a receptividade de que as ferramentas informáticas gozam, junto destes jovens. Aliás, não duvidamos que, se conseguimos a adesão do grupo em estudo, na experiência lavada a cabo na presente investigação, a mesma se deve, em boa medida, ao facto da sequência ter sido centrada neste aliado do sucesso, as ferramentas informáticas 2.0.

Sobre a preponderância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Philippe Perrenoud defende:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (2000:128).

O conceituado pedagogo enumera, de forma inequívoca, uma lista de vantagens que advêm do recurso às novas tecnologias. Todas elas são, sem excepção, construtoras do conhecimento e desejáveis como parte integrante das capacidades e do perfil dos nossos alunos. Assim sendo, falta apenas transpor as resistências da classe docente, porque os discentes já se renderam há muito e muito antes de entrarem na sala de aula. Esta aproximação com a sua realidade ser-lhes-á extremamente benéfica, pois permitir-lhes-á encontrarem sentido nas actividades que realizam, porque as sentem próximas, porque se identificam.

O mesmo autor cita Tardif, na medida em que este advoga “um quadro pedagógico para as novas tecnologias. Destaca a mudança de paradigma que elas demandam e, ao mesmo tempo, oportunizam. O paradigma visado não diz respeito como tal às tecnologias. *Concerne às aprendizagens*” (Perrenoud, P., 2000:139). Assim sendo e concomitantemente, ao professor cabe-lhe “fazer aprender” (*ibid.*) mais do que ensinar. Logo, o recurso às tecnologias deverá ir mais longe do que manter o mesmo paradigma de ensino, apoiado em “aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimédia” (*ibid.*). É de uma mudança clara e inequívoca de paradigma que se defende. Este novo professor concentrar-se-á “na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem” (*ibid.*). Nesta nova postura, as ferramentas informáticas, construtor de aprendizagens, porque claramente motivante para os discentes, serão o aliado natural e quotidiano, desta nova missão. Tal como afirma Marcel Lebrun, a “partir do momento em que se deixa o estudante aceder aos saberes, por exemplo, navegando na Internet, aceitamos não ser a única fonte do saber, damos um passo para... uma pedagogia mais activa” (2002:22). Perante este facto, altera-se, definitivamente, o papel do professor, no paradigma tradicional, de único detentor do saber. O professor passa a mediador dos saberes, estimulando nos discentes a aquisição e o desenvolvimento de novos saberes que o mesmo autor agrupa em quatro categorias: o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-devir. Estes são, em boa medida, trazidos para a aula (saber e saber-fazer) e desenvolvidos na forma “como o indivíduo gere os seus conhecimentos, aplicando-os em diversos problemas que lhe são colocados” (*id.*:32). O saber-ser refere-se ao tipo e à qualidade da interacção desenvolvida, centrando-se na “esfera

dos valores, das atitudes e dos comportamentos” (*ibid.*) e, por último, o saber-devir e que se repercute no seu futuro, naquilo que o aprendente vai aperfeiçoando no presente, visando o seu desempenho posterior.

As potencialidades das ferramentas informáticas ao serviço da aprendizagem dos discentes são infundáveis e em constante evolução. Permitem, como veremos, que a aprendizagem se desenvolva em moldes diferentes, para o professor, mas muito mais aliciantes para a turma. Promovem o desenvolvimento das competências, sem ferir a qualidade do trabalho. Para que tal seja possível, o maior rigor reside na fase de planeamento e de concepção das sequências. A enorme panóplia de sítios e as potencialidades de cada um devem ser conjugadas com os objectivos a atingir na sequência, tendo em conta a qualidade das aprendizagens e o facto de que as *Webtools 2.0* facultam uma abertura a vários níveis, já que os conteúdos publicados num wiki ou blogue, são de acesso a um público exterior ao espaço da aula, ou seja, os contributos de uma comunidade restrita, a da turma, passam a estar disponíveis a qualquer interessado no assunto. Logo, a questão do controle das fronteiras da comunidade alvo coloca-se, porque é bastante mais alargada do que, inicialmente, se poderia supor.

“Assim, neste modelo, o papel dos professores e dos aprendentes é, também ele, congruente com esta progressividade e acentua uma autonomização crescente do aluno na co-construção do seu conhecimento ao mesmo tempo que preconiza um acompanhamento constante, mas gradualmente mais esbatido, por parte do professor” (MEYER, R., *et alii.*, 2009:117)

Na mesma linha de Philippe Perrenoud, também Moreira, Pedro e Santos (2009, *apud*. MAYER, R.), num trabalho intitulado “Comunicação e Tutoria Online”, defendem o postulado do professor mediador, facilitador da construção de aprendizagens. A sua presença no desenvolvimento das actividades deve ser uma constante e sempre marcada por uma acção concreta, moderando as interacções produzidas. Os mesmos autores defendem ainda que:

Envolvimento, acção e participação na construção colaborativa de conhecimento, são elementos que destronaram a postura meramente passiva de procura de informação por recurso à Internet. A busca cedeu lugar à comunicação e esta à aprendizagem. O sócio-interaccionismo transforma as TIC, numa outra modalidade de TIC, desta feita Tecnologias de Interação / Integração Cognitiva (*id.*:112).

Para que esta interactividade se efective, é necessário pressupor a existência de comunidades de aprendizagem, na qual se valoriza “a atitude de colaboração na negociação,

necessariamente partilhada, de significados para o que é apreendido” (*ibid.*). Estas comunidades suportam e potenciam as interacções entre os seus membros. No mundo do virtual, até a proximidade geográfica, pelas razões óbvias, se dilui e perde importância. As comunidades virtuais deixaram de necessitar de um espaço geográfico próximo e de um tempo síncrono. Neste mundo, a sincronia e a assincronia estão ao serviço dos objectivos da comunidade virtual. Está assim criada uma das condições para que se efective o desenvolvimento das competências e para a “aquisição – partilhada, comunal – de conhecimentos” (*ibid.*). As ferramentas informáticas 2.0 vieram concretizar a efectividade destes objectivos, sem que se exija conhecimentos teóricos ou que se necessite de formação aprofundada, na área da programação, por exemplo. De utilização muito intuitiva e com instruções de funcionamento precisas, o domínio destas técnicas passa, em primeiro lugar, pela disponibilidade mental dos que procuram dominar o seu uso. Os Wikis, blogues, podcasts, entre muitos outros, requerem apenas tempo e paciência. O domínio progressivo das ferramentas e a exploração das suas potencialidades atingem-se com o recurso à velha técnica de tentativa e erro.

Ultrapassada a eventual resistência do docente, “ a qualidade da interacção mantida nas comunidades de aprendizagem online é directamente responsável pelo aumento da motivação dos aprendentes e (...) a interacção é um dos aspectos que contribui para a definição da presença social dos agentes envolvidos nestas comunidades” (*id.*:115).

A preponderância da Internet dentro do espaço da aula e o trabalho a desenvolver com a mesma possibilita, segundo Inácio, o surgimento de um novo modelo de aprendizagem. Cita Reeves (1997) e Owston (1997) para sustentar a necessidade de criar

ambientes de aprendizagem onde os estudantes têm oportunidade para construir a aprendizagem. Os alunos aprendem fazendo (*learning by doing*), através de ferramentas que deixam o utilizado reflectir, tomar decisões, sentir as consequências das suas acções, mudar de direcção e examinar soluções e suposições alternativas (Eça, T., 1998, apud MAYER, R., *et alii.*, 2009:156).

Vai ainda mais longe, ao referir que o recurso a estas tecnologias permite ter em conta a “diversidade das necessidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno (Clark, Hosticka, Kent & Browne, 1998; Eça, 1999)” (*id.*:156). No mesmo trabalho, verificamos a profusão de recursos a outros autores, sempre no intuito de justificar as vantagens de

inclusão das ferramentas informáticas 2.0 nas actividades de sala de aula, permitindo o redimensionamento do acto educativo. De facto, o acréscimo de interesse que o recurso a estas tecnologias traz para a sala de aula de adesão, de motivação extra ao trabalho, justifica por si só, e largamente, a sua inclusão. Se a este aspecto vital, adicionarmos a promoção da interacção entre discentes, num ambiente de aprendizagem colaborativa, em plena comunidade virtual de aprendizagem, tal como defende Inácio (*apud.* MAYER, R., 2009), então só poderemos partilhar de parte do entusiasmo dos nossos discentes e colocar as potencialidades destas tecnologias ao serviço da qualidade de aprendizagem que pretendemos para os nossos alunos. Ter alunos motivados, colaborativos, entusiasmados com o conteúdo que está a ser trabalhado e prontos a partilhar com o grupo, corresponde às aspirações de qualquer profissional do ensino. Se, recorrendo a estas ferramentas, o aluno se torna “mais activo e mais colaborativo”(id.:159), então tanto melhor.



## 4.2- Conclusões Provisórias

Parece-nos fundamental interiorizar que se espera do docente uma outra perspectiva do processo de ensino / aprendizagem. Os alunos de hoje não são mais os mesmos de ontem e, logo, os métodos que se ajustavam a alunos há quinze anos estão desfasados das características dos jovens dos nossos dias. Clark e Leonard (1985) defendem que “A qualidade da aprendizagem resulta de um equilíbrio correcto entre os métodos de ensino e as necessidades dos estudantes” (*apud.* LEBRUN, M., 2002:60), ou seja, tal como afirma Grabe e Grabe (1996), “just remember: in most cases, effective teaching with technology is effective teaching by any means” (*ibid.*).

Os discentes são agora encarados como um ser individual, com motivações e interesses particulares, evidenciando claro desinteresse pelas actividades que acontecem nas aulas se as mesmas não forem significativas para eles. As ferramentas informáticas 2.0 poderão contribuir para uma motivação mais efectiva, tendo em atenção a receptividade de que usufruem junto desta faixa etária e, conseqüentemente, deverão passar a constituir uma possibilidade de abordagem a ter, logicamente, em conta. A infindável panóplia de sítios à disposição, combinadas com as potencialidades de cada um, permite aos docentes uma variedade considerável de actividades sérias, pedagógicas e efectivamente enriquecedoras das aprendizagens dos alunos.

É necessário que os docentes deixem de encarar o acesso à Internet, unicamente para pesquisa ou, como única alternativa, para actividades lúdicas. As ferramentas informáticas 2.0 são um recurso à disposição, tão eficaz e pedagógico, como muitos outros, mais tradicionais, a que recorreremos com frequência.

O aluno, em aula, processa essencialmente cinco actividades essenciais: “motivar(-se) (os factores de motivação), informar(-se) (o papel da informação), activar(-se) (as tarefas a cumprir) , interagir e produzir” (LEBRUN, M., 2002:70). Tendo isto em mente, o recurso às *Webtools 2.0* permite o bom desenvolvimento de todas elas, contando com uma adesão adicional dos discentes. Por último, o papel da aproximação das suas experiências de vida aos textos em aula. A identificação, fase que ganha relevo nestas novas abordagens, deve ser contemplada na etapa de preparação das sequências e de selecção dos materiais: o discente

deve sentir a proficuidade dos textos trabalhados e o impacto positivo que estes têm na sua construção do saber. Tal facto é conseguido através de identificação com o objecto trabalhado, nos casos das aulas de Português, o texto, e no caso mais concreto do que nos propusemos experimentar, o texto poético carneiriano.

## 5 - Relação da obra poética de Mário de Sá-Carneiro com os objectivos previstos nos programas do Ensino Secundário.

Nesta fase do trabalho, julgamos fundamental procurar estabelecer os contornos e os limites da relação possível entre a poética carneiriana, as novas tecnologias de informação e comunicação e os programas do ensino secundário, actualmente em vigor e que constituem a pedra basilar do trabalho quotidiano das escolas portuguesas. No fundo, definiremos os contornos e os limites da triangulação possível entre estes três vectores e as formas de conciliação, visando o desenvolvimento integral do individuo / discente<sup>19</sup>.

Assim e na sucessão de algumas das inferências apontadas no capítulo anterior, o programa de Português actualmente em vigor não descarta o conteúdo das instruções do Conselho de Europa e, por isso, um dos primeiros objectivos formulados, logo no corpo da introdução centra o desdobramento do programa na “aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (ME, 2001:5). Os textos literários são remetidos para o conjunto do *corpus* textual, com a referência de que se deve fazer a “análise e estudo de textos literários” (*ibid.*).

No capítulo seguinte, uma referência de maior fôlego situa o trabalho sobre o texto literário em relação aos restantes textos de índole diversa:

A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professor e alunos (*id.*:6).

De salientar que o texto literário é claramente incluído, enquanto facilitador da consolidação de uma maior e melhor cultura literária mas também na perspectiva da exploração das *potencialidades da língua*, ou seja, a ideia anteriormente aduzida da Literatura ao serviço da Língua. Aliás, da releitura do programa fica-nos a impressão que o

---

<sup>19</sup> Pela natureza da presente investigação, não se procedem a juízos de valor sobre o programa. Limitamo-nos, consequentemente, à constatação dos factos e respectiva articulação possível com os eixos definidos.

trabalho literário de inferência de sentidos não é renegado, embora seja claramente remetido para um plano secundário, em contraponto ao privilegiado desenvolvimento das competências de foro linguístico.

As Finalidades do Programa estabelecem a relação dos pressupostos enunciados. Assim, forçoso é destacar as duas que, mais de perto, incidem sobre a temática da presente investigação:

- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (*id.*:7).

De igual modo, os Objectivos do programa, definem o papel da literatura em sala de aula, reforçando a relação que deve pressupor no que respeita às *potencialidades da língua* e, finalmente, em segundo lugar, a componente humanística do texto literário, enquanto construtor de uma mais sólida consciência do espólio cultural da humanidade:

- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) (*id.*:7-8).

Nestes dois momentos, a presença da Internet e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação persistem elencadas como uma das ferramentas para pesquisa de informação ao dispor dos alunos. Não devemos mitigar o facto do presente texto datar de 2001, em fase, portanto, anterior ao crescimento e desenvolvimento das ferramentas informáticas 2.0. De facto, a relevância dada às TIC incide naquilo que elas poderiam oferecer na altura e, em 2001, em Portugal, o papel do computador oscilava entre a mera máquina de dactilografia e a enciclopédia da estante, sem que, ao dispor da maioria, estivesse a imensa panóplia de sítios e ferramentas. Todavia, é relevante que, num texto com dez anos, já se fizesse menção, com alguma insistência, sobre a relação das novas tecnologias, ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, incluído entre os outros recursos, potenciadores do desenvolvimento de uma competência estratégica, transversal ao currículo e que os dotaria de capacidades, também elas, transversais às diferentes disciplinas. Ou seja, a operacionalização do *saber-fazer* de Lebrun, mencionado no capítulo

quarto, tendem a permitir o incremento de “saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens” (*id.*:8). Assim, a

escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico e produção de registos áudio e vídeo (*ibid.*)

Uma outra alteração de fundo nos actuais programas de Português prende-se com a organização dos conteúdos. O programa, anteriormente em vigor, por privilegiar o ensino da Literatura, organizava o corpus textual em sequência cronológica, da literatura medieval aos autores de século XX e por anos do ciclo de estudos. Assim, no décimo ano, os discentes iniciavam o estudo da literatura portuguesa pelas Cantigas de Amigo, de Amor e de Escárnio ou Maldizer, terminando, no décimo segundo ano, com uma obra literária narrativa de século XX. Uma vez que a prioridade era esta, a oscilação entre tipologias textuais acontecia em função da organização sequencial dos autores e das épocas, apesar de algum cuidado em tentar evitar a repetição de tipologias textuais, nomeadamente no mesmo ano lectivo. O actual programa, precisamente porque privilegia o trabalho de língua e porque, como vimos, subjuga a literatura a esse princípio, reorganiza os conteúdos, retira-lhes a sequência cronológica e adopta a imagem metafórica da espiral, para a leccionação progressivamente mais aprofundada, em cada volta da espiral, das tipologias textuais, nomeadamente os protótipos narrativo, dramático e lírico. Assim, em cada ano lectivo, os protótipos textuais repetem-se, embora os textos que lhes servem de suporte, sejam, na óptica do programa, progressivamente mais densos.

A este ponto agrega-se uma segunda vertente: o papel do discente. A recepção do aluno ao texto, a necessidade de ter em conta os saberes construídos, extra-escolares, de cuidar a recepção do aluno ao texto, de prever a fase de pré-leitura, como momento de aproximação do discente ao texto, constituem a referência de partida à assumpção de que o aluno é um ser individualizado, marcado pela sua própria experiência de vida, a qual não deve ser negada.

Da reflexão e conjugação destes dois aspectos, entende-se a razão pela qual a primeira aproximação ao protótipo textual lírico acontece, precisamente, pelos Poetas de Século XX, após uma paragem, com incidência na perspectiva autobiográfica, pela poesia camoniana. Referimo-nos a textos poéticos que, supostamente, no primeiro caso, se encontram mais perto do imaginário dos discentes, entre os que virão a ser trabalhados no ciclo de estudos. Já a inclusão da poética camoniana, nesta fase, estará relacionada, certamente, com o facto de o autor ter sido objecto de estudo no ano anterior, no que respeita à obra épica.

Em todo o caso, importa, neste momento, orientar a reflexão sobre a sequência dos Poetas de século XX. A liberdade de escolha dos poetas é total e apenas se refere a construção de uma “breve antologia” (*id.*:12). Pressupõe-se a não inclusão de poética pessoana representativa, uma vez que a mesma será objecto de estudo no final de ciclo. A opção prender-se-á com a profundidade subjacente à questão da heteronímia e a consequente dificuldade dos alunos, aos quinze, dezasseis anos, a entenderem, em pleno. O apresentado não constitui, portanto, obstáculo à inclusão da poética sá-carneiriana, no décimo ano, desde que salvaguardada a abordagem a desenvolver. Esta deverá ter em conta a maturidade dos alunos pelo que as questões do desdobramento do sujeito e da dispersão deverão ser abordadas com cautela, dada a natural dificuldade em percepcioná-las. O profundo descontentamento de si próprio, o isolamento dos outros e a condução ao suicídio poderão constituir uma alternativa mais viável.

No que respeita à forma de abordagem do texto poético e, neste caso concreto, da poesia sá-carneiriana, a listagem de operacionalização de competências é longa e, à semelhança do aduzido anteriormente, também aqui a língua e a literatura se entrecruzam intimamente. Recorre-se a expressões como “Aprender sentidos explícitos” (*id.*:9) e pouco depois de “Reconhecer formas de argumentação”(*ibid.*) ou “Reconhecer actos de fala”(*ibid.*). Dessa listagem, as operações mais directamente relacionadas com o trabalho de análise e reflexão do texto literário, em geral, constituem uma clara minoria, face aos restantes. Assim, das vinte e nove operacionalizações sugeridas, apenas nove pressupõem algum trabalho sobre o texto literário em si. Desses, uma parte centra-se também no trabalho específico que o protótipo textual lírico requer. A saber:

- Determinar a intencionalidade comunicativa
- Apreender sentidos explícitos
- Inferir sentidos implícitos
- Avaliar o significado do sentido figurado
- Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias, ...
- Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade / subjectividade, apreciação / depreciação, certeza / probabilidade, veracidade / verosimilhança) (id.:9-10).

Pensamos ser claro, pelo exposto, que o trabalho a desenvolver, em sala de aula, se afasta da já longínqua análise de texto e/ou comentário, elaborado, com sequência e ordem específicas. O texto literário, em geral, e o lírico, em particular, passam a ser centrados nas intencionalidades comunicativas, inferência de sentidos implícitos e explícitos. Na poesia, os sentimentos do sujeito poético saltam para o primeiro plano da reflexão sobre o texto. Promove-se a apreensão e a inferência de sentidos, a determinação de intencionalidades. Estas operacionalizações serão, para os discentes, tanto mais óbvias, quanto mais perto estiverem da sua realidade. Consequentemente, o “leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências” (id.:19). É por isso que a competência de leitura<sup>20</sup> se desenvolve “em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual” (ibid.).

Por último, nas Sugestões metodológicas gerais, no respeitante à competência de leitura, o programa retira as eventuais dúvidas que a sua leitura, até ao presente momento, poderia ainda colocar<sup>21</sup>:

Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o **que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos**, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. **As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, ainda que, por vezes, menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolve, justificam o regresso ao texto para um exame reflectido, susceptível de desfazer possíveis ambiguidades.** A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: **o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade.**

A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo

<sup>20</sup> Termo utilizado para expressar a capacidade de compreensão dos enunciados escritos.

<sup>21</sup> Nosso sublinhado a negrito, com o intuito de destacar algumas das ideias fulcrais.

convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial. A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, **evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura** (*id.*:20-21).

Assim se entende, de forma mais cabal, a listagem de sugestões de actividades para o trabalho com o texto poético:

- Elaboração de fichas biobibliográficas de autores
- Construção de uma base de dados de autores
- Página da Internet
- Exercícios de escuta activa
- Apresentação dos poemas preferidos dos alunos
- Organização de uma colectânea de poesia
- Espectáculos de poesia
- Concursos literários
- Organização de dossiês temáticos
- Prática de funcionamento da língua
- Oficina de escrita
- Contrato de leitura (*id.*:45)

Com esta brevíssima incursão pelo programa de Português, pretendemos situar a abordagem possível da poética sá-carneiriana nas aulas de décimo ano. Concluímos que a mesma é possível e até desejável. Introduzindo as condicionantes que o programa obriga, em termos de abordagem a esta tipologia textual, vislumbram-se algumas hipóteses de trabalho, tendo em conta a faixa etária do público-alvo e a confluência de algumas questões intemporais da poética de Sá-Carneiro com parte das preocupações dos jovens, nos nossos dias. A insegurança, a auto-insatisfação, a frustração perante o insucesso, o desafio pelas regras convencionadas serão algumas das temáticas em tratamento que se nos afiguram pertinentes. Uma vez que o trabalho de língua deve ser contemplado, optaremos pela oficina de escrita dos textos que os alunos forem produzindo que, numa fase final ou posterior à experiência a seguir apresentada, serão alvo de tratamento adequado.



## 6- Projecto de Investigação - Trabalho Prático

### 6.1- Metodologia de Investigação

Optámos por uma metodologia de investigação mista, principalmente porque a avaliação do trabalho a desenvolver pressupunha a perspectiva quantitativa e a qualitativa, numa óptica de complementaridade, dada as vantagens que a combinação das duas trouxe à presente investigação. A combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, nesta triangulação metodológica, parece ser a mais adequada, considerando a natureza do projecto. A fase do projecto relativa ao processo afigura-se-nos de extrema importância, pela essencialidade das reacções dos alunos nesta fase e que permitirá aferir a adesão à abordagem proposta. Por outro lado, existirão momentos, por exemplo, de avaliação inicial (e também intermédia) e final, em que a quantificação sobre conhecimentos prévios e mobilização de saberes, metas a atingir, numa primeira fase, e alcançadas ou não, em seguida, sobre resultados obtidos, se revelará de particular utilidade.

A recolha de dados aconteceu ao longo de cinco blocos de aula, entre os dias 19 de Abril e 3 de Maio de 2010.

### 6.2- Participantes

Parece-nos essencial, para melhor entendermos o trabalho desenvolvido, conhecermos um pouco melhor o grupo de alunos que foram alvo da intervenção.

Solicitámos à Directora da nossa escola, no final do ano lectivo transacto, duas turmas de décimo ano, de áreas de estudos diferentes. Subjacente a este pedido, já preparatório da presente investigação, estava a necessidade de trabalhar com alunos com motivações e interesses diferentes, de forma a tornar mais rica e verosímil a recolha dos dados e eventuais ilações a retirar, uma vez que o público-alvo seria também, à partida, mais variado. As duas turmas que nos foram atribuídas, a E e F, pertencem a áreas de estudo diferentes: a primeira de Ciências e Tecnologias e a segunda de Estudos Económicos.

A turma E, actualmente composta por dezassete alunos, é consideravelmente mais homogénea, pois integra discentes que, na sua larga maioria, frequentam o ensino secundário pela primeira vez. Se, por um lado, essa homogeneidade poderia parecer um ponto favorável, no que respeita aos seus interesses e motivações, na prática, revelou-se um grupo *sui generis*, marcado por uma imaturidade acentuada, uma ausência de hábitos de trabalho e uma fraca capacidade no que respeita à associação das ideias e ao desenvolvimento do raciocínio. Estas características, tendo em conta o perfil das inúmeras turmas deste nível com que trabalhamos ao longo dos anos, não são muito usuais em alunos desta área, que estão, por regra, fortemente motivados para o trabalho. Com o intuito de irmos, progressivamente, contornando esta lacuna, procurámos desenvolver, desde o início, um trabalho regular e consistente, incidindo nos pontos fracos evidenciados, visando a sua superação, ainda que parcial. Por outro lado, constituiu um desafio aliciante, pois esta é, normalmente e na nossa opinião, a fase em que o crescimento intelectual dos alunos é mais evidente, ao nível do Ensino Secundário.

Em relação à turma F, a heterogeneidade marca indelévelmente o grupo. Em número menor, actualmente treze, a diferença de idades e de interesses é considerável. Existe um núcleo “duro” de alunas fortemente motivadas e interessadas no trabalho desenvolvido nas aulas, que apresentam já alguma capacidade de associação e um domínio da língua materna muito razoável. No outro extremo, há dois alunos desmotivados, que optaram por aquela área para fugir à disciplina de..., sem hábitos de trabalho, nem vontade de os adquirir. Para além destes dois casos e da existência de um grupo mediano, que vai correspondendo às solicitações dentro do esperado, existe um aluno de 25 anos, portador de uma atrofia muscular degenerativa. Este discente frequenta o Secundário pela segunda vez, numa nova área, por vontade expressa do próprio, embora realize o seu trabalho com consideráveis e lógicas limitações, em resultado da sua precária situação.

### 6.3- As sessões e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados

O objectivo primeiro destas sessões era perceber, até que ponto, a introdução das novas tecnologias, numa abordagem comunicacional centrada no aluno e nos seus interesses, seria facilitadora de uma melhor e mais eficaz adesão ao texto poético. Por norma, os alunos aderem mal a esta tipologia textual: a experiência de anos anteriores é escassa e, em alguns

casos, reduzida ao conhecimento superficial de alguns episódios de *Os Lusíadas*. O contacto com o texto poético, no ensino básico, é, normalmente, reduzido e fugaz, raramente trabalhado na perspectiva da mensagem do sujeito lírico, como é fácil de verificar, pelo contacto com manuais deste nível de ensino. É, pois, no Secundário que, supostamente, este contacto mais íntimo com o texto poético se efectiva.

As nossas expectativas em relação ao presente estudo aumentaram consideravelmente pela fraca adesão, dos alunos, à sequência sobre a lírica de Camões. Estes não se identificaram com os textos, nem mesmo com os mais universais e o sucesso a nível da análise e da percepção da mensagem que cada poema encerrava, foi conseguida mais à custa do trabalho do professor do que em resultado de uma autonomia dos grupos que se pretende cada vez mais sólida.

Pelo exposto, a primeira parte da sequência referente ao estudo dos poetas de século XX foi dedicada a Mário de Sá-Carneiro e concebida também em função deste grupo-alvo e do conhecimento que dele já possuímos, em resultado do trabalho levado a cabo desde Setembro. Pretendíamos alcançar dois objectivos: a autonomia e a adesão à poética carneiriana. Para compreender até que ponto as ferramentas informáticas e a abordagem comunicacional melhoram a capacidade de compreensão do texto poético, pelos alunos, foram pensados cinco blocos de noventa minutos: três a partir de uma sala TIC, com acesso à Internet e os últimos dois, dentro da sala de aula tradicional. Estes dois últimos foram preparados de forma a centrar o trabalho no professor, claramente num paradigma mais tradicional, partindo inclusivamente do próprio manual.

Os materiais ao nosso dispor eram muito escassos: desde a última reformulação dos programas de Português que o autor de “Quasi” desapareceu da larga maioria dos manuais. Dos treze livros escolares à nossa disposição e actualmente em circulação no mercado, em apenas dois, os textos do poeta constituem propostas de trabalho, não muito aprofundadas, pressupondo uma abordagem mais centrada no professor, reflectindo, portanto, o paradigma do ensino tradicional, do docente mero transmissor do saber.

Por outro lado, o trabalho a desenvolver, a partir do suporte informático, pela sua natureza, obrigava à concretização de uma base de trabalho de raiz. Apostámos, assim, na

criação e / ou adaptação de materiais, principalmente nas sessões que se baseavam no recurso às ferramentas informáticas e o ponto de partida ou a base de trabalho concretizar-se-ia num blogue.

Na fase preparatória e uma vez que as três primeiras sessões previstas pressupunham a utilização destas ferramentas interactivas, foi necessário equacionar e tentar resolver as questões de logística (por exemplo: a mudança de sala de aula, ) e informar os alunos do que iria acontecer, sem entrar em pormenores que pudessem comprometer a legitimidade do presente trabalho. Assim, resolvidas as questões acima elencadas, foi-lhes solicitado que criassem conta no *Google mail*, uma vez que a larga maioria tinha o endereço electrónico sediado noutros servidores. Na véspera da primeira sessão, enviámos-lhes uma mensagem electrónica, com a hiperligação para o blogue. As tarefas de cada sessão foram lançadas sempre na véspera, como forma de tentar evitar desvendar o que se iria fazer na aula seguinte. Apesar do fio condutor estar definido e as actividades a realizar devidamente amadurecidas, também o blogue foi sendo progressivamente construído, melhorado e exponenciado nas suas potencialidades, de forma a servir os interesses da investigação. Concomitantemente, o blogue disponível resulta da inserção de todas as actividades, incluindo a tarefa final atribuída aos alunos ( <<http://cfesbmariosacarneiro.blogspot.com>>) e, por eles, já realizada.

Para o desenvolvimento e acompanhamento das sessões foram previstos três questionários, mas para permitir a total liberdade de expressão foi mantido o anonimato dos inquiridos, evitando-se assim os constrangimentos que a identificação do aluno poderia trazer. O questionário inicial foi dado aos alunos em fase prévia ao desenrolar das sessões planeadas através do recurso às Novas Tecnologias. Um segundo questionário, o Intermédio, foi facultado aos alunos após a terceira sessão em sala de informática e imediatamente antes das duas sessões realizadas na sala de aula habitual. No final das cinco sessões/aulas, aplicámos o questionário final. Estes questionários destinam-se ao levantamento dos dados e serão objecto de tratamento detalhado, em fase oportuna do presente trabalho.

A primeira sessão pretendia exclusivamente o contacto com Mário de Sá-Carneiro, a sua obra poética e algumas das suas preocupações principais: o desajuste em relação a si próprio e aos outros, a preferência por Paris em detrimento de Lisboa, sempre retrógrada e

prontamente rejeitada pelo poeta. Para o efeito, preparámos dois *slideshows*, a partir da ferramenta informática *Rock You*, acompanhados de música sugestiva, à disposição, no próprio sítio. O primeiro intitula-se “De Lisboa a Paris!” e procura salientar precisamente o desfasamento acima referido. O segundo consiste numa fotobiografia do autor, onde são intercaladas outras imagens que nos pareceram sugestivas e exemplificativas da desadequação do poeta de “Apoteose” e que fazem apelo à solidão, à tristeza, à frustração, à incapacidade de se outrar, ao eterno “ pilar intermédio da ponte” em que Mário de Sá-Carneiro se fixou e, conseqüentemente, ao sentimento de frustração.

Para cada uma das sequências de imagens acima referidas, os alunos tinham de, individualmente, elaborar um comentário, de carácter pessoal, norteado por três questões, estrategicamente colocadas após a primeira sequência de imagens e que procuravam centrar a reflexão dos discentes. Estes deviam, por último, elaborar ainda um terceiro comentário em que reagiriam à observação de um dos colegas. Disponibilizámos uma panóplia de sítios considerados fiáveis, criteriosamente escolhidos, em fase prévia à apresentação do blogue e cuja hiperligação estava acessível, para livre “navegação” dos alunos, desde o primeiro momento. Com toda a informação necessária acessível, cabia aos alunos a responsabilidade de irem à descoberta do poeta. Os comentários introduzidos foram alvo de posterior intervenção, ao nível da correcção formal da língua, numa ficha modelo que aparece identificada no Apêndice. Nesta primeira fase, foi intencionalmente privilegiada a capacidade comunicativa, em detrimento da correcção formal da língua, apesar de termos alertado os alunos para a sua correcta utilização, como forma de garantir a adequada compreensão do comentário, pelos colegas e pelo professor.

Na sessão seguinte e já na posse de alguma informação sobre o poeta de “Quasi”, os alunos, em pares, reflectiram sobre o poema “Como eu não possuo”. Partindo da própria experiência de vida, os discentes começaram por inferir sobre imagens, passando, numa segunda fase, para a conclusão de frases, ainda de carácter pessoal. Só, no momento seguinte, entraram no poema, propriamente dito, pela audição do mesmo, acompanhado de um pequeno questionário. A ferramenta de base, cuja hiperligação está disponível no blogue de base a todo o trabalho, foi o *Wikispaces*, já que nos pareceu, no momento, a que oferecia melhores condições para dar cabal cumprimento à tarefa que nos propúnhamos. As respostas dos alunos foram lançadas na própria ferramenta num espaço criado para a discussão, alvo

de socialização e aferição na recta final da aula, já que as respectivas respostas eram possíveis de ser observadas por todos os alunos. No que respeita à correcção formal da língua, os textos dos alunos foram também alvo de intervenção posterior, em oficina de escrita, no sentido de os sensibilizar para a melhor utilização da língua materna.

Na fase de discussão sobre as respostas ao questionário, em relação às questões de natureza pessoal, de progressiva identificação com o texto, os alunos tiveram de apelar às experiências individuais. Considerámos particularmente interessante o contributo de uma das alunas que, de imediato, se identificou com a mensagem do poema, já que regressava às aulas, após o tratamento de uma semi-anorexia. Sentiu e expressou, espontaneamente, a diferença entre o ter e o desejar, bem como a incapacidade ou extrema dificuldade de se conformar com o que tem. Também por isso, esta fase do trabalho foi riquíssima para os alunos, já que este contributo extra trouxe ao grupo a possibilidade de equacionarem o texto poético e este poema, em particular, de forma mais profunda. A identificação com o sujeito poético e com o seu ideário, pareceu-nos considerável pela interacção que se gerou nos dois grupos.

A terceira e última sessão a partir de suporte informático pressupunha o visionamento de um vídeo do sítio *You Tube*, de Adriana Calcanhoto que musicou o poema “7”, de Mário de Sá-Carneiro e uma versão declamada, via *Podomatic*, um *podcast* áudio, do poema “Fim”.

Um dos objectivos da aula passava pela sensibilização para a leitura expressiva de um texto poético. Para o efeito disponibilizámos informação sobre a expressividade da leitura desta tipologia textual, os aspectos a ter em conta, em fase anterior à declamação, a importância de uma leitura em sintonia com os sentimentos evidenciados pelo sujeito poético e a colocação adequada da voz aquando da leitura, entre outros. Recorremos à ferramenta *Web Picasa*, por permitir um fácil visionamento e manuseamento dos fotogramas. Para além deste conteúdo, facultámos ainda o acesso à versão integral dos poemas “7” e “Fim” e um breve questionário para cada um deles, para que os alunos procedessem à sua resolução individual. O final da sessão passou, novamente, pela socialização do trabalho realizado e pela aferição das respectivas respostas. De referir que a tarefa foi acompanhada do tradicional caderno, para registo das respostas, aferidas no final

da sessão. Os questionários dos textos poéticos estavam organizados também segundo a abordagem comunicacional, sempre ao encontro das experiências e vivências dos alunos. Os alunos preencheram, seguidamente, o questionário intermédio, após a explicitação da tarefa final a realizar: a apresentação online da leitura expressiva / declamada de um poema ilustrado com imagens sugestivas, da responsabilidade dos alunos.

As duas últimas sessões decorreram, tal como previsto, na sala de aula habitual. Apesar de não utilizarmos, habitualmente, uma metodologia de trabalho ou abordagem únicas aos diferentes textos nas aulas e de termos a preocupação de ir alternando e escolhendo a que melhor se adapta a determinado momento, estas duas últimas aulas foram preparadas para que fosse o professor o centro nuclear da aula e remetendo os alunos para um papel mais passivo, o de responderem às solicitações do docente. Pretendíamos, assim, o contraponto com as sessões anteriores e perceber a reacção dos alunos, face a cada uma das metodologias de trabalho.

As duas aulas decorreram da forma esperada. A primeira desta segunda fase apoiou-se no poema “O Amor”, poema da primeira fase de produção do poeta, ainda adolescente, e que segue, de forma um pouco liberal, as redondilhas camonianas, contendo mote e glosas. Uma vez que os alunos já tinham contactado com esta tipologia textual, a aula decorreu, em ambas as turmas, sem sobressaltos nem imprevistos. De referir, a estranheza manifestada pelos alunos sobre o formato do poema e a viragem, quase radical, em termos de temática, que deixa de estar tão centrada no poeta e na sua percepção de si mesmo. A reflexão sobre os poemas foi acompanhada de um pequeno questionário para resolução em aula e as respostas foram aferidas uma a uma, ao longo da aula.

A última sessão não diferiu muito da anterior. O texto poético, para a última sessão, só podia ser “Quasi”, já que, para além de exemplificar, de forma única, o percurso do poeta, permitiu retomar parte das questões discutidas nas sessões anteriores. Foi interessante verificar a imediata associação dos alunos, nas duas turmas, aos textos poéticos da terceira sessão (“7” e “Fim”), já que facilmente se aperceberam que o desenvolvimento do poema voltava a centrar-se sobre as preocupações íntimas do seu autor. Nos últimos momentos da sessão, preencheram o questionário final, cujo tratamento dos dados se apresenta, em seguida.

## 6.4 – Tratamento dos Dados

Com os três questionários, distribuídos pelos dois grupos de alunos, pretendíamos avaliar a sua receptividade ao texto poético e, mais concretamente, à poesia de Mário de Sá-Carneiro. Em segundo lugar, era nosso intuito perceber até que ponto as Novas Tecnologias, funcionariam como agentes facilitadores da construção do saber ao serviço da poesia. Por último, compreender a solidez desse saber construído, se abordado o conteúdo numa perspectiva comunicacional.

Assim, numa fase inicial, era fulcral determinar o ponto de partida, quais as expectativas que os alunos tinham do texto poético, estereotipadas ou não, e de que forma gostavam de trabalhar essa tipologia textual. Em segundo lugar, pretendíamos ainda indagar acerca do conhecimento da época e dos poetas do início do século XX. Em terceiro lugar, que tipo de abordagem ao texto ia ao encontro das preferências dos discentes, em relação ao trabalho de aula. Por último, fruto da abordagem em aula dos poetas de século XX e da necessidade de estabelecermos alguns preparativos, acima elencados, que expectativas teriam os alunos, em relação às aulas seguintes.

O questionário intermédio procurava já determinar se seria notória alguma evolução, em relação à posição anterior. Por isso, nesta fase e no questionário final, a primeira questão remeteu sempre para o questionário anterior, levantando a possibilidade de alterar uma das respostas anteriores, lançando no questionário seguinte o número da resposta do anterior e o seu novo conteúdo. Foi sempre claro que o questionário anterior seria apenas para releitura e que, caso entendessem proceder a alguma alteração, a mesma seria registada na questão número um do questionário seguinte.

Para que tal fosse possível, após a recolha do primeiro questionário, foi atribuída uma identificação aleatória, destinada a separá-los por turmas e a permitir aos discentes retomar o questionário anterior. Assim, o questionário intermédio foi agrafado ao inicial e, mais tarde, juntou-se-lhes o último.

O primeiro questionário da turma em que pegámos recebeu a designação de E1, o segundo de E2... Para garantir o anonimato e a liberdade de resposta, sem constrangimentos,



os questionários foram sempre colocados numa mesa e foram os próprios discentes a deslocarem-se para pegar naquele que seria o seu, uma vez que reconheciam a caligrafia e as respostas que tinham dado. Após terem respondido, voltavam a colocá-los na mesa e eram recolhidos, após a entrega do último.

Desta forma, para além da compilação dos dados será ainda possível uma leitura dos mesmos, individualmente, no sentido evolutivo das respostas dadas, entre cada uma das fases contempladas.

#### 6.4.1 – Sobre o Questionário Inicial

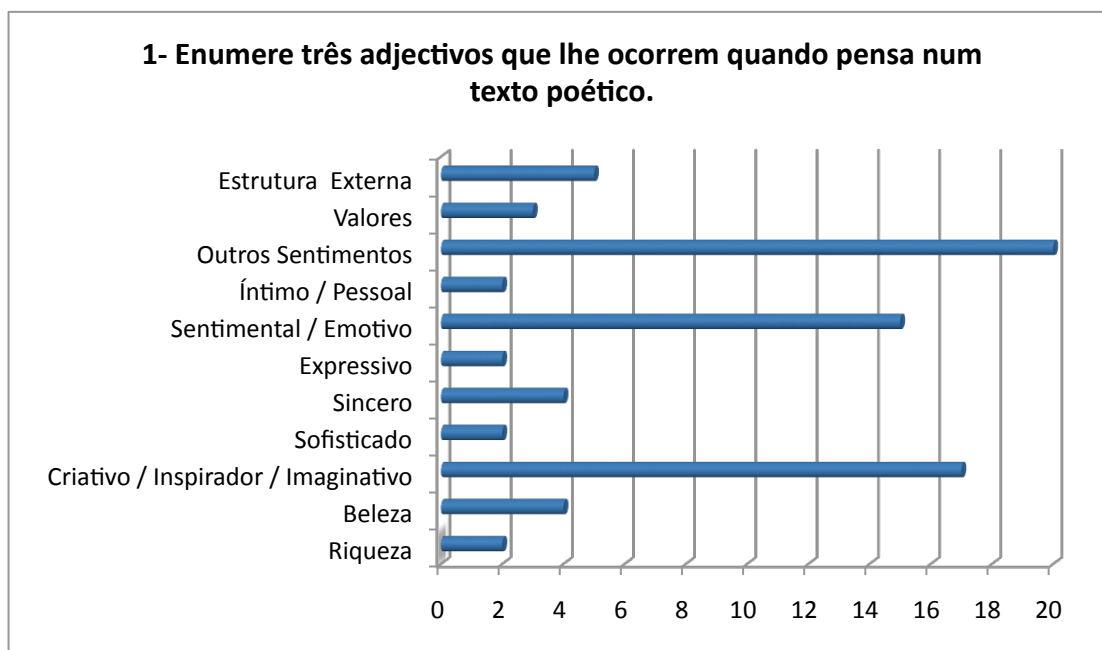
Constituído por dez questões, entre escolha múltipla e resposta curta, este primeiro documento foi elaborado, de forma a permitir a recolha de dados nos seguintes aspectos: as representações dos alunos em relação ao texto poético (questões números um, dois, três, sete e oito), o seu posicionamento face a duas das questões que a abordagem comunicacional dá ênfase (questões números quatro e cinco), a importância ou não das Novas Tecnologias de Comunicação na abordagem desta tipologia textual (questão número seis) e, por último, expectativas dos alunos, face às aulas que se iriam seguir (questões nove e dez).

A análise dos dados recolhidos, que a seguir se apresenta, traduz a liberdade de resposta, sem que os grupos tenham deixado perceber inibição, em virtude de os questionários virem a ser alvo da presente reflexão.

A primeira questão solicitava a enumeração de três adjectivos que lhes ocorressem, ao pensarem num texto poético. Independentemente de todos terem sido capazes de produzir três adjectivos, sem o recurso a palavras de outras classes gramaticais é aqui, propositadamente, relegado para segundo plano.

Tendo em conta a variedade de respostas, foi necessário agrupar os dados. Relembramos que cada aluno apresentou dois a três adjectivos / palavras, pelo que o horizonte do número de respostas rondaria os noventa contributos, se todos tivessem respondido na totalidade, o que não se verificou.

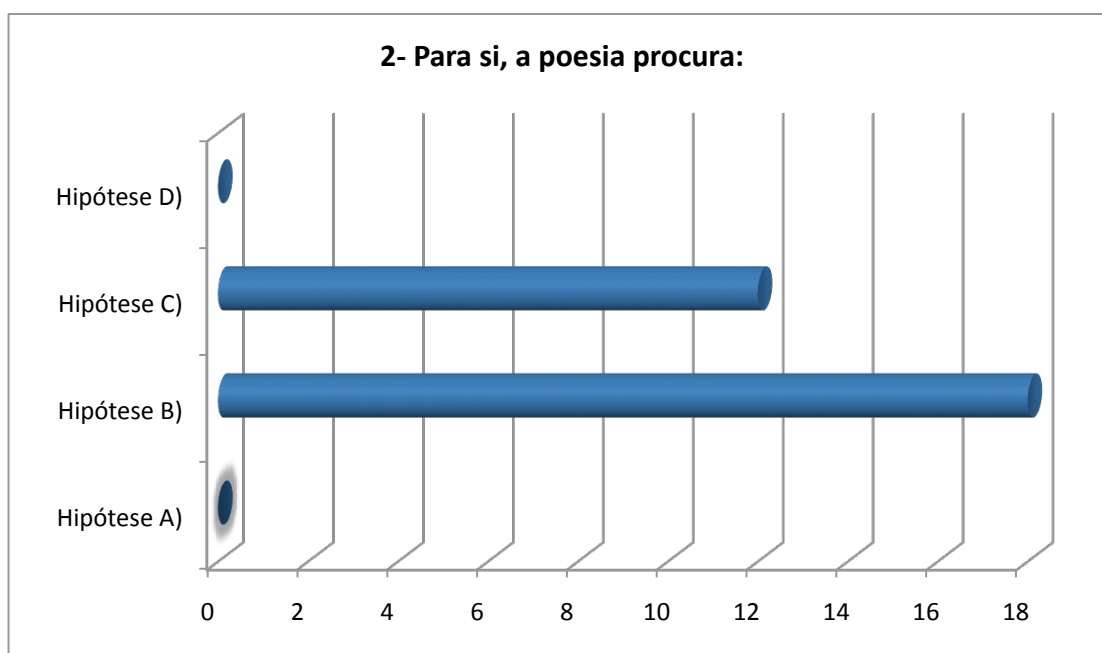
Perante a dispersão e variedade das respostas, foi necessário agrupá-las, para que a legibilidade fosse conseguida, de forma mais eficaz. Os grupos parecem atribuir mais importância ao engenho do poeta, em transformar o seu poema, num texto predominantemente criativo, motivo de inspiração para o leitor. Subjacente a esta concepção não será alheia a associação imediata à forma do texto que difere do texto em prosa, até pela forma como o texto se organiza, que foi ainda referenciado como um texto sofisticado, rico e, conseqüentemente, dotado de beleza. A representação dos grupos face ao texto poético é ainda visível na profusão de sentimentos, agrupados sobre a variante *Outros Sentimentos*, que engloba conceitos tão vastos como o orgulho, a alegria, a melancolia, a humildade ou uma referência ao facto de o poeta de “Quasi” ser “desagradável”. Na entrada intitulada Estrutura Externa, agrupámos aspectos relacionados com o formato externo da composição poética: a rima ou o facto de ser normalmente curto.



Da leitura do gráfico, depreendemos representações que não estarão muito desfasadas das de um aluno, desta faixa etária, no décimo ano de escolaridade: o texto poético é, por excelência, o espaço dos sentimentos e é um texto intimista, que requer capacidade criativa.

Este espaço de sentimentos é um *espaço de troca* entre o sujeito poético e o leitor. Compreender qual o grau de intensidade desse intercâmbio, se é efectivo entre as duas

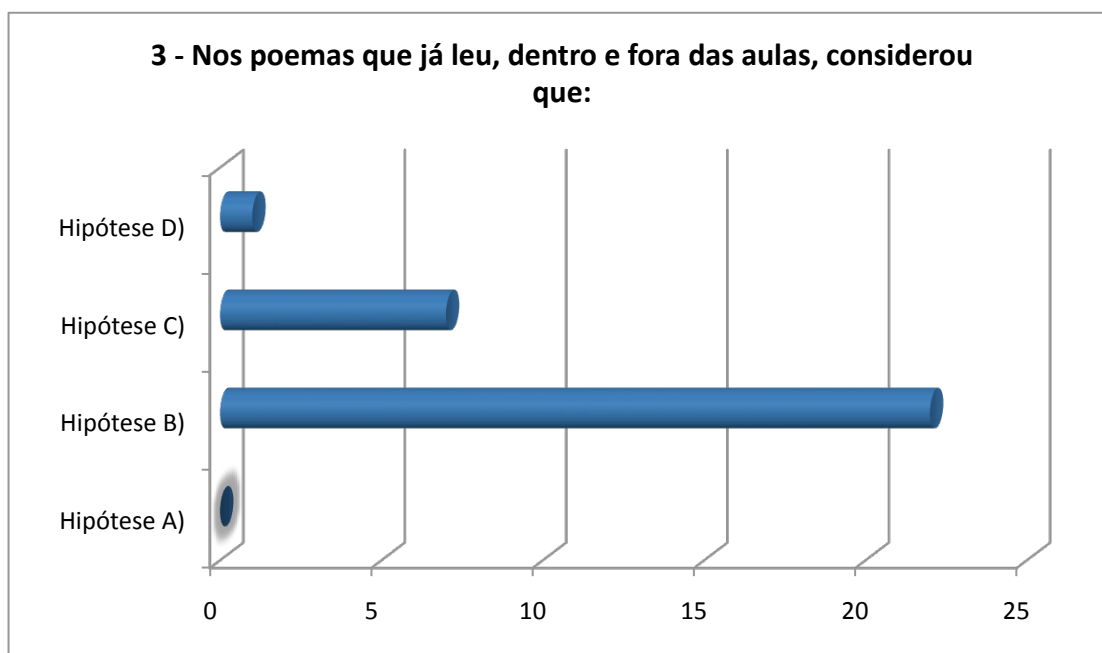
entidades ou se não chega ao leitor corresponde à reflexão sobre a segunda questão. Deste modo, procurávamos entender o impacto do texto poético, junto dos inquiridos: se se reduz a uma vertente meramente informativa (hipótese A), ainda que dos sentimentos do sujeito poético, se é reveladora das preocupações do poeta (hipótese B) ou se, em alternativa, se procura provocar uma reacção no leitor (Hipótese C). Nesta e nas restantes questões de escolha múltipla, abrimos sempre o espaço para uma quarta hipótese, a D, de forma a permitir ao inquirido a livre expressão da sua opinião. A leitura do gráfico seguinte esclarece quanto à percepção que este grupo tem da função de que se reveste a poesia.



Em consonância com o percebido na questão anterior, a maioria de incidências recai no estado de espírito de quem escreve. O emissor do texto, o sujeito poético dá vazão à expressão dos sentimentos que condicionam o seu estado de espírito, no momento da escrita. Uma minoria tem, por outro lado, a percepção que o texto poético tem uma clara função apelativa, ao desencadear uma reacção no destinatário último do texto, o leitor.

A terceira questão, ainda relacionada com as expectativas dos alunos sobre o texto poético, em geral, recentra a análise sobre o leitor e a identificação ou distanciamento destes trinta leitores em relação à poesia, nos textos com que já contactaram. Como podemos observar, a maioria dos alunos relaciona-se com a presente tipologia textual por aproximação, ou seja, os inquiridos identificam-se com alguns dos sentimentos que o poema

veicula. Apesar da divisão de opiniões, maioritariamente entre duas das quatro hipóteses avançadas, é coerente o facto de nenhum aluno ter optado pela hipótese A que negava precisamente a identificação avançada na hipótese seguinte. Para todos eles, com maior ou menor grau de importância, a mensagem poética estabelece uma relação mais próxima (Hipótese B) ou mais distante (Hipótese A) com o leitor. O único aluno que optou pela hipótese D, fá-lo relacionando as duas anteriores, ou seja, o poeta será um sonhador (Hipótese C) mas facilita a identificação do leitor com a mensagem do texto.

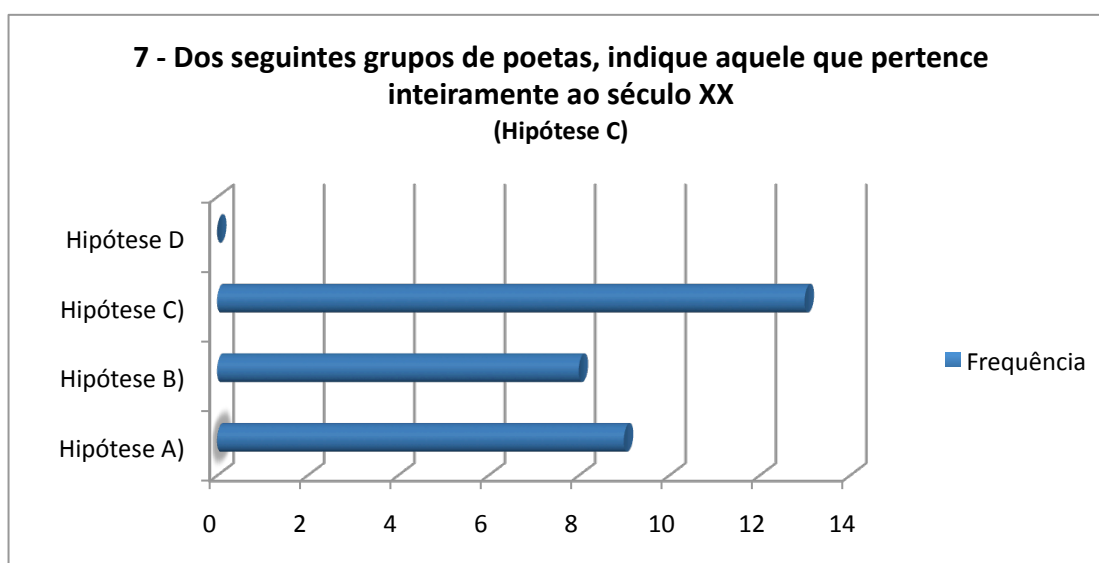


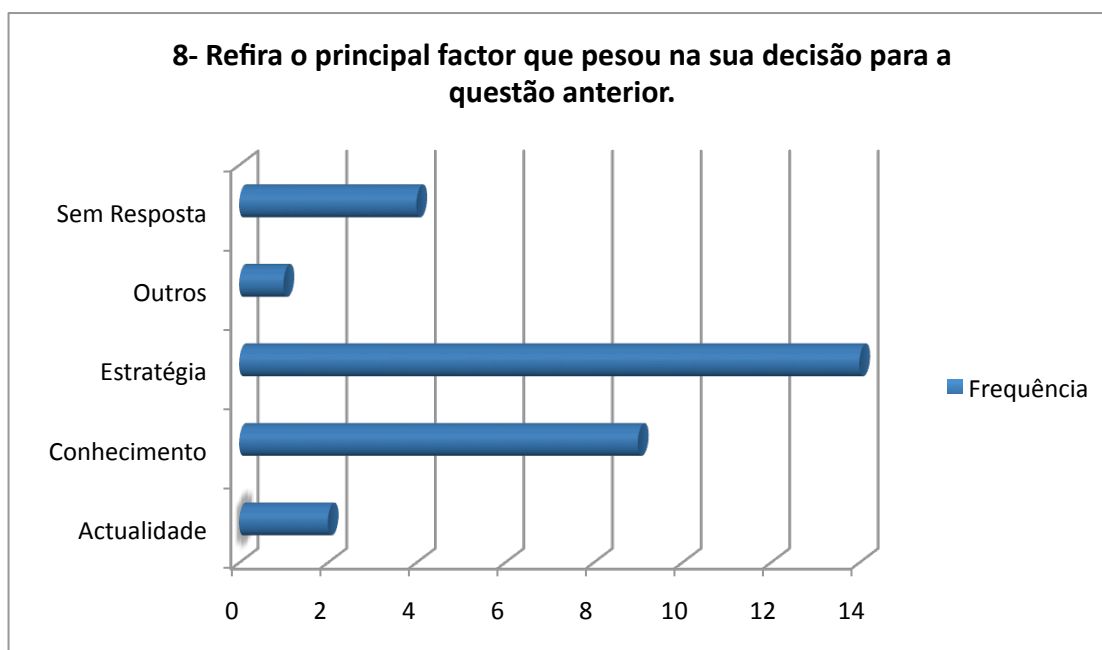
Com estas três primeiras questões, procurámos situar a relação intrínseca que os inquiridos estabelecem com o texto poético, avaliando as suas representações e o impacto que o texto exerce no leitor, bem como a intencionalidade do sujeito poético.

As últimas duas questões deste núcleo, a sétima e a oitava, tentavam deixar perceber os conhecimentos que os alunos têm da História da Poesia Portuguesa. Assim, num primeiro passo, solicitava que identificassem, entre três grupos de poetas portugueses, aquele cujos autores pertenciam na totalidade ao século XX (Hipótese A: Bocage, Pessoa e Garrett; Hipótese B: Pessoa, Sá-Carneiro e Garrett; Hipótese C: Pessoa, Sá-Carneiro e Espanca). Na fase seguinte, procurava-se que os discentes reflectissem sobre a questão anterior, apontando a razão que os levou a optarem pela escolha realizada. Desta forma, a análise dos contributos permitiria separar as respostas acidentais das conscientes. As

informações fornecidas deixam perceber diversas situações: de discentes que optaram, com base no conhecimento que tinham (“Porque Garrett e Bocage eram do século XIX”), outros que tomaram a sua decisão com base na capacidade dedutiva, “porque tinha visto na aula anterior poemas de Garrett e o professor tinha falado de Bocage”, um grupo que o fez por exclusão de partes, “O poeta Fernando Pessoa e Florbela Espanca” e um último grupo que optou por *métodos menos convencionais*, “a ajuda dos colegas”. Para permitir uma visualização mais fácil e respeitando o sentido das informações fornecidas, as mesmas foram agrupadas em quatro categorias: Actualidade, o conceito que os poetas do grupo C) são nomes da recente História da Poesia Portuguesa, revelando conhecimento meramente cronológico da arrumação temporal dos poetas citados; Conhecimento, em relação às respostas que deixam perceber o conhecimento da obra de parte ou da totalidade do grupo; Estratégia, para as afirmações de onde se depreende o desenvolvimento de um raciocínio não centrado nas duas hipóteses anteriores mas antes na capacidade de dedutiva, por exemplo, recurso mais frequentemente utilizado; Finalmente, Outros, para as respostas que evidenciam o recurso a métodos menos convencionais, como o acima citado.

Apesar do exposto, constata-se uma ténue organização temporal e ideológica, com alguma noção também de ordem cronológica, que levou os discentes a efectivarem uma separação dos grupos de poetas, a nível mental, com um carácter mais ou menos rudimentar, em função dos argumentos apresentados. Os quadros seguintes permitem sistematizar estas opções:





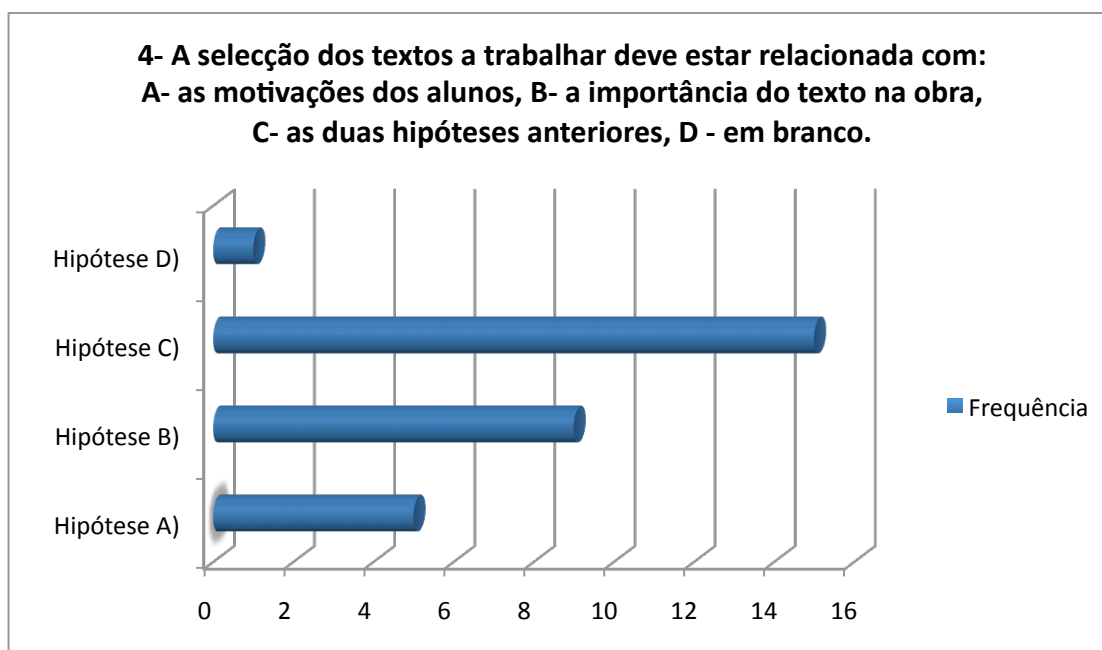
Um grupo considerável de discentes acertou na hipótese correcta, na sétima questão. Dos trezes que optaram pelo grupo de poetas adequado, apenas sete o fizeram por motivos indiciadores de algum conhecimento referencial dos poetas em causa. Dos restantes seis, três não responderam à questão seguinte e os restantes três, tomaram a sua decisão com base em factores estratégicos, como a capacidade dedutiva ou a recapitulação do aflorado, na aula introdutória à temática e anterior à do preenchimento deste inquérito, na qual se procurou fazer a ponte entre Camões, cuja lírica tinha sido abordada e a passagem para o século XX. Se somarmos estes três aos treze que recorreram ao factor Estratégia para responderem, é adequado afirmar que menos de metade dos alunos tem algum conhecimento consciente da poética do período em análise. Resta ainda acrescentar que, das trinta respostas, apenas um aluno refere Mário de Sá-Carneiro e o seu carácter “sentimentalista”, o que indicia algum conhecimento da sua obra, em contexto extra-escolar, já que, neste momento do desenvolvimento da sequência, os alunos ainda não tinham contactado com nenhum texto do autor, em aula.

O segundo grupo de questões, quatro a seis, nove e dez, pretendiam ajuizar sobre a pertinência da abordagem comunicacional e a influência que as novas tecnologias podem desempenhar, enquanto facilitadores de uma aprendizagem mais sólida. Para inferir adequadamente, num primeiro momento, os inquiridos foram questionados quanto às preferências de abordagem do texto, envolvendo, em contraponto, o paradigma do ensino

centrado no professor e o centrado no aluno, como pólos opostos de referência. Foi solicitado aos discentes que se pronunciassem quanto aos critérios que deveriam presidir à selecção dos textos, as motivações dos alunos, Hipótese A, por um lado, e, por outro, a perspectiva mais tradicional, Hipótese B, epistemológica da poesia e dos textos que marcam a obra de um autor. A hipótese C, desta quarta questão, abria o caminho a uma versão combinada das duas anteriores.

No momento seguinte, questão número cinco, a abordagem ao texto poético. Aqui, novamente, tratava-se de apurar que tipo de trabalho vai ao encontro das preferências: na perspectiva comunicacional, parte do aluno, individualmente ou em grupo, hipóteses A e B, à descoberta do texto, no sentido de encontrar pontos de contacto entre a mensagem veiculada e o seu próprio universo. Em alternativa e no paradigma mais tradicional, o professor tece considerações acerca do texto e só depois os alunos trabalham o texto, hipótese C, normalmente sob a forma de questionário escrito. Neste segundo grupo em análise, foi sempre disponibilizada uma quarta hipótese em branco, para que os inquiridos pudessem manifestar-se, com precisão, sobre a estratégia de aula que melhor vai ao encontro das suas preferências.

A sexta questão procurava indagar sobre o tipo de suportes, a utilizar em aula, que vão ao encontro das preferências dos inquiridos. O suporte escrito, em papel, hipótese A, mais associado ao paradigma do ensino tradicional, a leitura expressiva, hipótese B, recuperada desde a última reforma dos programas de Português, como peça chave, facilitadora da percepção, pelos discentes, da mensagem que cada texto poético encerra. Uma terceira hipótese, a C, introduzia o recurso a outros suportes. As respostas curtas das duas últimas questões, nove e dez, exemplificariam ainda as representações dos alunos quanto ao trabalho a desenvolver nas sessões subsequentes ao preenchimento deste questionário inicial, justificando as escolhas assinaladas nas questões quatro, cinco e seis. Relembramos a propósito, que os alunos tinham sido informados da alteração de sala, por questões de logística e de preparação para as sessões. Uma vez que as três sessões decorreriam em salas de informática, os alunos, de imediato, depreenderam o recurso às novas tecnologias, nas sessões que se iriam seguir. Observemos os resultados:

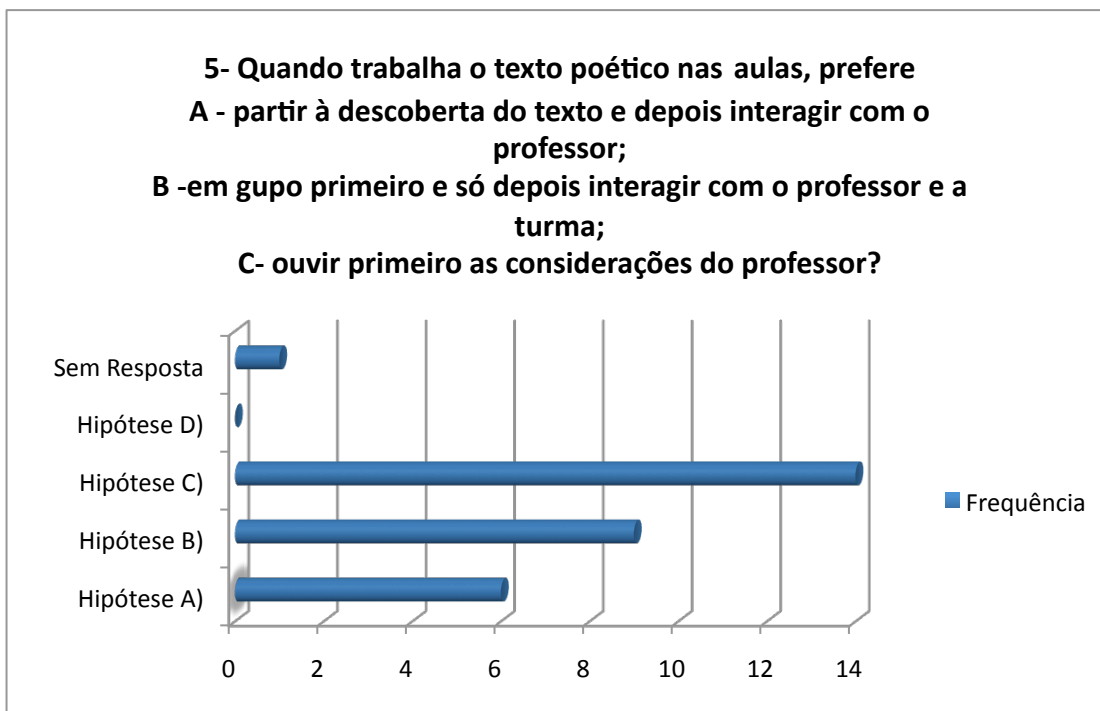


A maioria dos alunos parece preferir ouvir as considerações do professor e depois trabalhar o texto. Será curioso comparar estas respostas iniciais com as questões do questionário intermédio, onde se refere, com alguma recorrência, por exemplo, que as sessões, a partir das ferramentas informáticas foram mais catalisadoras da atenção dos discentes, em detrimento das sessões mais tradicionais onde estes alegam perder, com maior facilidade, a concentração. Ao conjugarmos as duas respostas, apesar de dadas em momentos diferentes, verifica-se uma certa contradição que só pode ser explicada pelo desconhecimento ou fraco contacto com as *Webtools 2.0*, em contexto de sala de aula e ao serviço do texto poético. Até a única hipótese D formulada, com o texto “ A importância do meio que nos rodeia e as motivações dos alunos”, parece reforçar a essencialidade da identificação pelos discentes do que lhes é familiar. Com as sessões ter-se-á alcançado um primeiro objectivo: será prematuro afirmar que conseguimos uma mudança de representações, pois dificilmente no universo temporal de actuação da presente investigação seria possível concretizar representações enraizadas. Acreditamos sim, ter aberto a porta para a possibilidade de outras formas de trabalho, igualmente válidas, a que os discentes aderem. A identificação com os textos poéticos parece ser uma mais-valia.

Recentremo-nos nesta quarta questão. É de salientar que a maioria dos alunos prefere uma atitude mais conciliatória: se por um lado, a sua apetência se situa nos pontos de identificação com o texto, por outro, e enquanto alunos do ensino secundário, a apreensão do



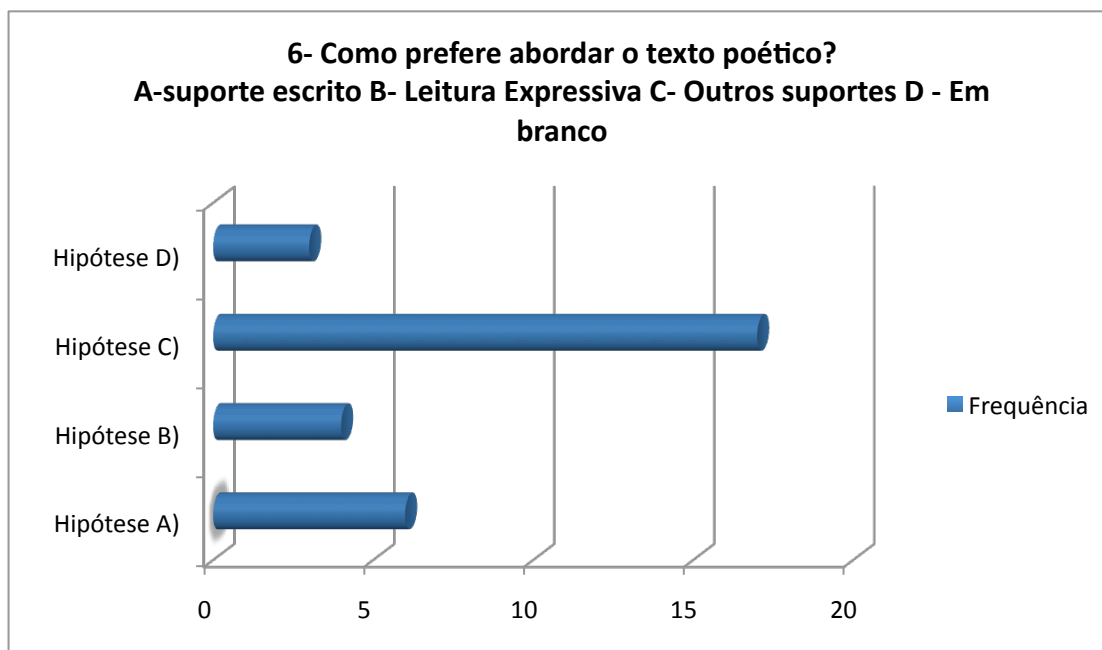
currículo, o domínio do conhecimento revela-se de considerável importância. Aqui também, em contrapartida, se coloca a questão do conhecido e a incerteza da descoberta. O paradigma tradicional, centrado no professor, parece ser mais seguro. Poderá não ser, para os discentes, tão aliciante, mas trará alguma segurança adicional ao trabalho a desenvolver. É precisamente neste ponto de reflexão que se situa a quinta questão.



As hipóteses A e B não diferem quanto à metodologia de trabalho. Apenas apresentam formas de abordagem diferente: a hipótese A situa o contacto inicial do aluno com o texto, através de um trabalho individual; a hipótese B mantém a mesma metodologia, prevendo, contudo, que o referido contacto inicial aconteça em grupo. Se somarmos as hipóteses A e B, obteremos perto de cinquenta por cento (50%) das preferências dos inquiridos, encontrando, para esta abordagem, uma maior receptividade para o trabalho em grupo. De novo, a questão de insegurança que se procura combater com esta modalidade de trabalho em aula, numa fase do processo, onde o aluno explora, reflecte e se identifica ou não com o texto. Se não podem ter o professor a debitar certezas, que se possa contar, pelo menos, com o contributo do(s) colega(s) da turma. Desta forma se procura explicar a ausência de outras soluções. Os actores estão definidos e as formas de abordagem também.

Os discentes parecem querer o professor envolvido desde o início, dirigindo os trabalhos, mas não querem o suporte tradicionalmente associado à função do professor

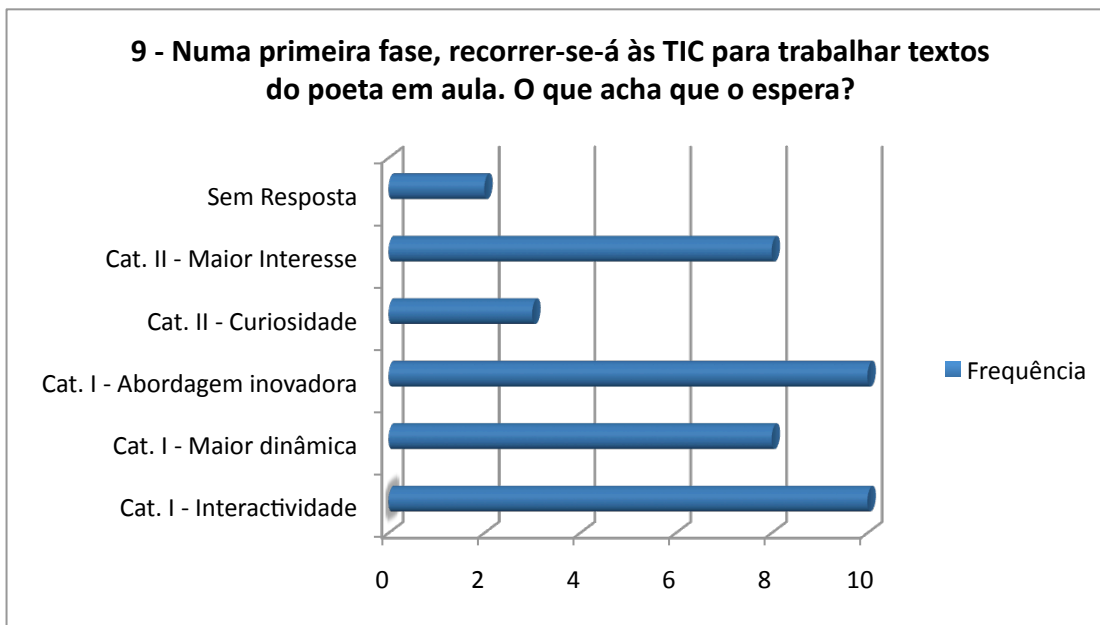
transmissor do saber: o papel. A contradição do quadro seguinte parece ser mais facilmente explicável à luz do fascínio que as novas tecnologias parecem exercer sobre este público e que lhes condiciona as respostas. Em alternativa, a única outra leitura que se nos afigura plausível, embora pouco provável, parece ser a do professor que faz tudo, qual *homem de sete instrumentos*.



A hipótese D foi referenciada três vezes e apresenta, invariavelmente, combinações das possibilidades anteriores: leitura expressiva associada a outros suportes, duas vezes, e leitura expressiva e suporte escrito, uma vez. Assim sendo e apesar da leitura expressiva encontrar alguns adeptos, podemos constatar que o fascínio que as novas tecnologias da informação exercem sobre este público é real e inegável.

Os últimos dois pontos de reflexão, que encerram o questionário inicial, são perguntas abertas, embora curtas. Dada a diversidade das respostas foi necessário, novamente, proceder a um agrupamento por associação de ideias comuns, de modo a reduzir o número de questões a apresentar. Face à solicitação da nona questão, os alunos teriam de avançar as suas próprias expectativas em relação ao que se iria desenrolar nas sessões seguintes. As respostas foram agrupadas em duas grandes categorias: em primeiro lugar, Categoria I, um grupo de inquiridos que especula sobre as estratégias de aula a utilizar, visíveis em respostas como: “Uma forma interactiva de aprender, o que é muito positivo”

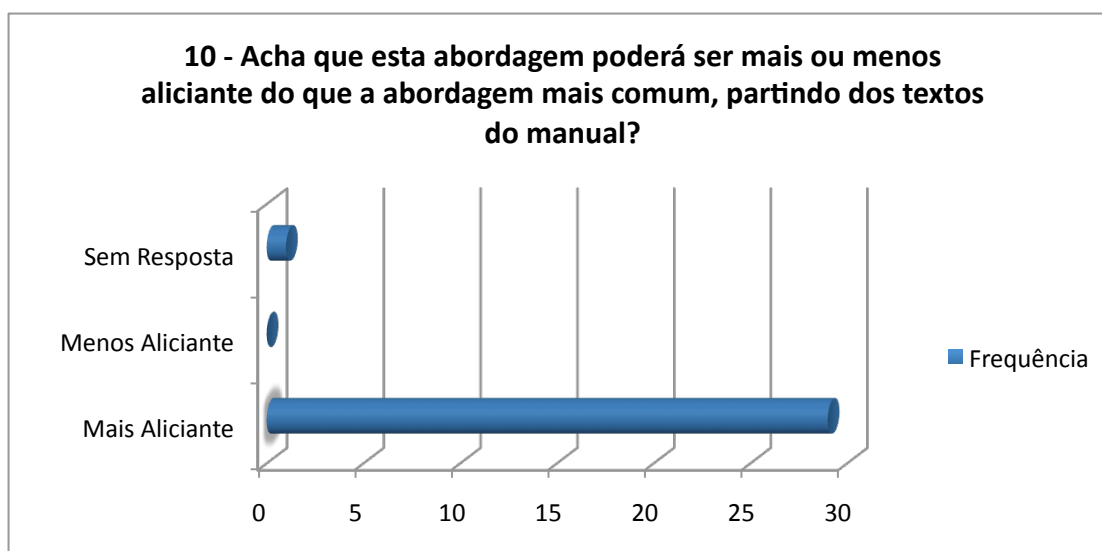
(Questionário Inicial, E3). Num segundo grupo, Categoria II, os discentes referem o impacto que as actividades terão no público: “Acho que me espera algo que irá cativar a minha atenção” (Questionário Inicial, E1). Resta referir que várias respostas, apontam em mais do que uma direcção, “Aulas bastante interactivas e dinâmicas” (Questionário Inicial, F11), pelo que o valor total da soma das respostas, ultrapassa, conseqüentemente, o universo dos inquiridos.



Os que se centraram na Categoria I verbalizaram estratégias. Entre as inferências encontradas, destaca-se a interactividade e a abordagem inovadora do conteúdo. Dos que reflectiram sobre o impacto que as aulas iriam ter no grupo, o aumento da dinâmica de aula e da interactividade constituem os aspectos mais referenciados. A confirmação ou não destas expectativas será objecto de reflexão na análise do questionário seguinte. Todavia, é sintomática a adesão dos discentes à introdução do mundo da informática, mesmo se ao serviço do texto poético, por mais inusitado que lhes pudesse, inicialmente, parecer. A simples menção de computador é um claro facilitador de motivação para os discentes, suggestionados certamente pela carga lúdica extra-curricular que o mesmo tem as suas vidas. Observámos um inequívoco clima de expectativa, pela positiva, pela simples possibilidade da sua introdução.

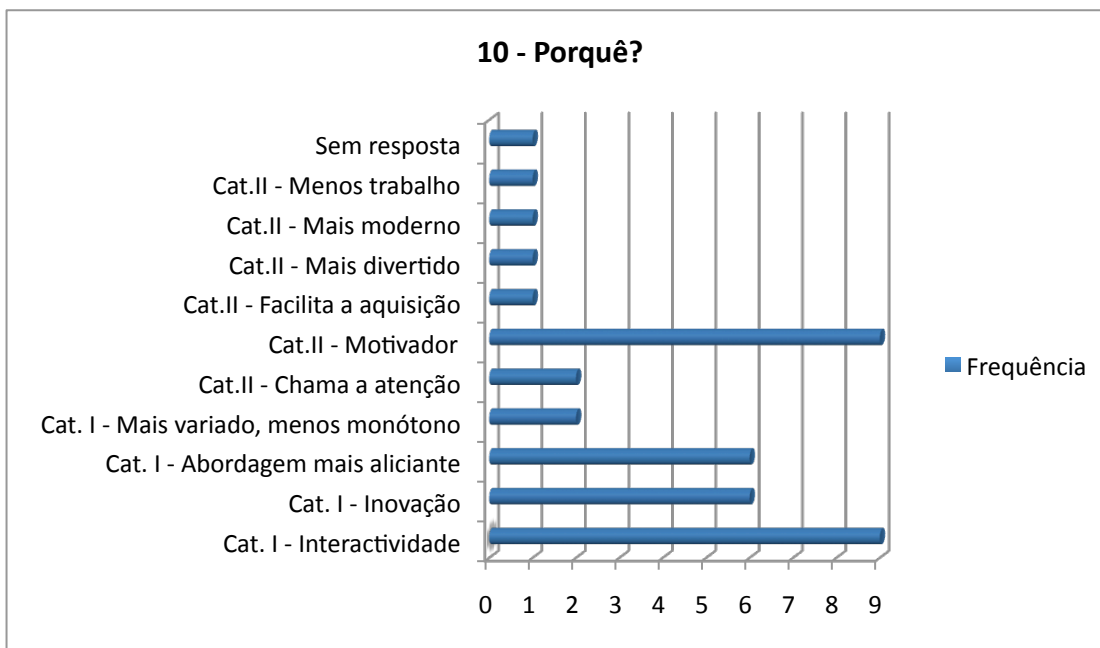
Na sequência da questão anterior, a última deste questionário inicial, procurava indagar da receptividade à presença das TIC, por oposição à abordagem centrada no paradigma tradicional e que lhes é mais familiar, partindo dos textos do manual. Dividida

em duas partes, na primeira, o discente foi questionado directamente sobre as aulas serem mais ou menos aliciantes se partindo das Novas Tecnologias e, num segundo momento, foi-lhes pedido que apresentassem um argumento para sustentar a resposta anterior. Nesta fase de análise e tendo em linha de conta a disparidade das respostas, foi novamente necessário proceder ao seu agrupamento, pela afinidade de temas contidos no argumento justificativo. Já no que respeita à primeira fase do problema, a opinião é unânime, não deixando margens para dúvidas.



Na resposta à pergunta *Porquê?*, contida ainda nesta décima questão, os resultados incidem nas mesmas áreas da questão anterior, pelo que mantemos a separação em duas Categorias, I e II. O total de respostas é maior do que o universo de inquiridos. Novamente, um número de alunos, nove, na argumentação produzida, apresenta mais do que uma razão distinta, “ porque é uma abordagem diferente e interactiva” (Questionário Inicial, F8), pelo que foram todas contempladas. Os conceitos de receptividade às *TIC*, de sedução perante a *máquina* e de compreensível expectativa face aos que os esperava, nortearam claramente as respostas da maioria. Como vamos referir mais tarde, adesão não foi, neste caso, sinónimo de domínio das *Webtools 2.0*. A utilização feita fora das aulas, pelos discentes, é, claramente, numa vertente mais lúdica do que com um fito de construção do conhecimento.

Nesta dualidade e na consciência da sua existência, situa-se parte das suas expectativas.



#### 6.4.2 - Sobre o Questionário Intermédio

Tal como foi oportunamente referenciado, as sessões, a partir de ferramentas informáticas, aconteceram nas três sessões imediatamente subsequentes ao preenchimento do questionário inicial. No final destas, distribuímos um segundo questionário, o intermédio. Com este segundo documento, pretendemos indagar, por um lado, se as representações iniciais dos alunos se mantiveram inalteráveis ou não e quais as razões dessa eventual modificação. Por outro, procurar medir até que ponto as novas tecnologias foram facilitadoras da adesão à poética carneiriana e, simultaneamente, por último, recolher informações dos discentes quanto às impressões destas três sessões.

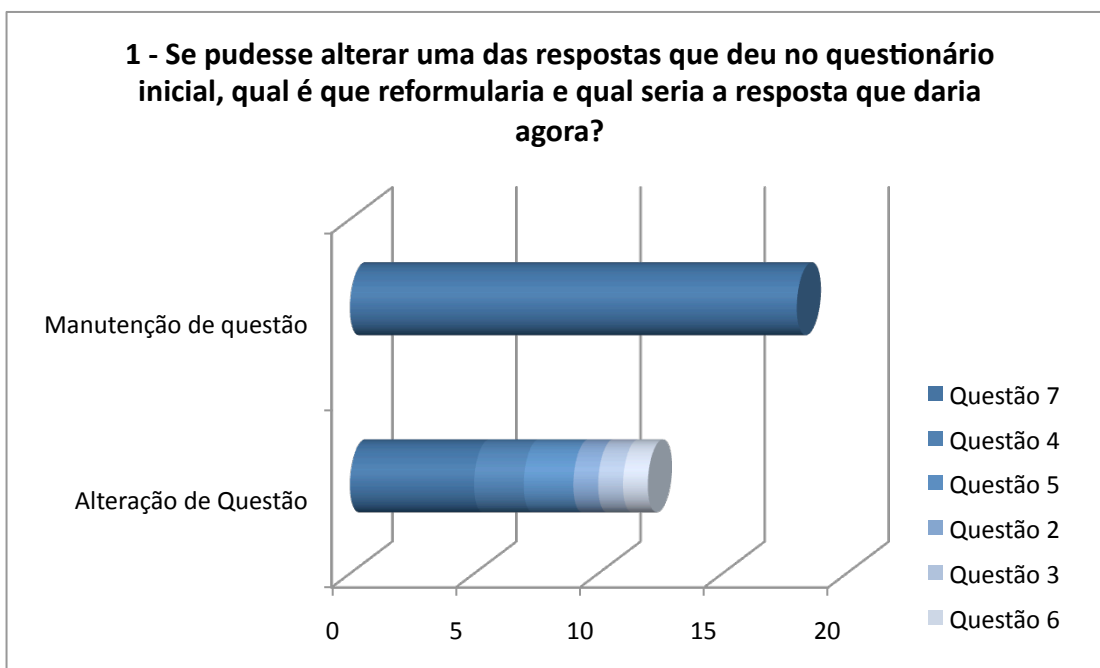
As questões números um, sete e nove estavam destinadas a verificar a firmeza das representações avançadas pelos alunos, aquando do preenchimento do questionário inicial. A primeira conferia a possibilidade dos discentes alterarem uma resposta do questionário anterior, que seria reescrita no presente questionário. O item número sete pretendia, ainda que de uma forma geral, averiguar se a adesão ao texto poético tinha sofrido alterações e de que tipo. Por último, a questão número nove retomava a questão com o mesmo número do

questionário anterior e, ao solicitar uma resposta aos inquiridos, tinha implícita uma reflexão sobre as sessões que tinham vivenciado.

As questões dois a seis versavam sobre a adesão à obra poética do autor de “Quasi”, e à percepção das ideias fundamentais do seu ideário, nomeadamente: os aspectos que classificavam de mais e menos interessantes, as impressões sobre a mensagem do sujeito poético nos textos trabalhados e os sentimentos que despertaram nos inquiridos.

A questão número oito centrava-se no tipo de influência, eventualmente benéfica, que as novas tecnologias detêm no processo de ensino-aprendizagem e, por último, a derradeira pergunta direccionada para o paradigma do ensino tradicional com o intuito de, por antecipação, perceber qual a receptividade dos alunos ao mesmo, visando já a transição para a última fase da presente investigação.

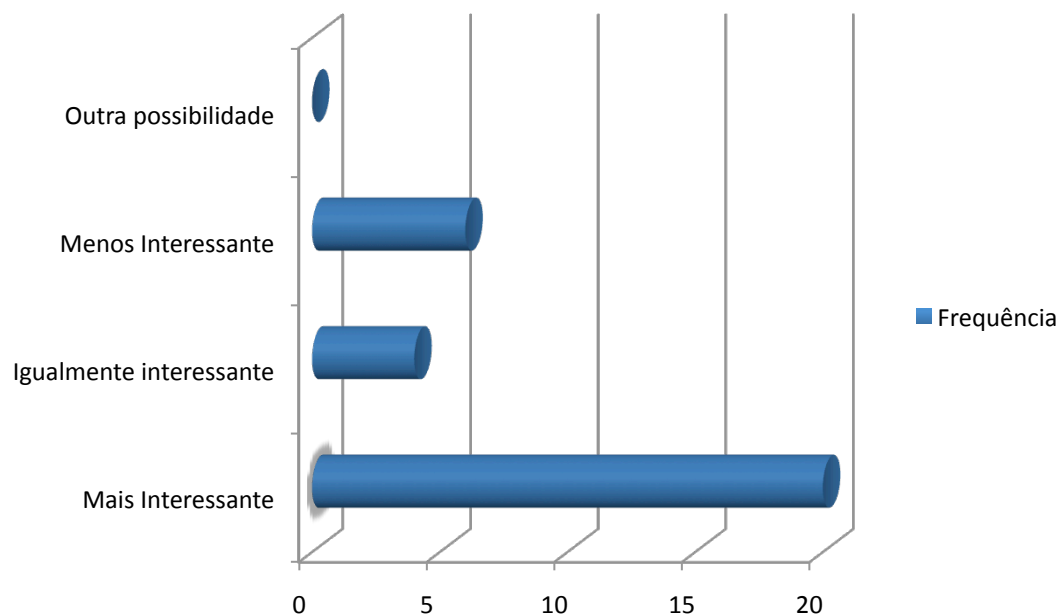
No que respeita ao primeiro item, os discentes deveriam reler o questionário anterior e, caso chegassem à conclusão da desadequação de alguma das respostas, proceder aos respectivos acertos, no espaço indicado para o efeito, neste segundo documento. Observemos, então, o seguinte quadro:



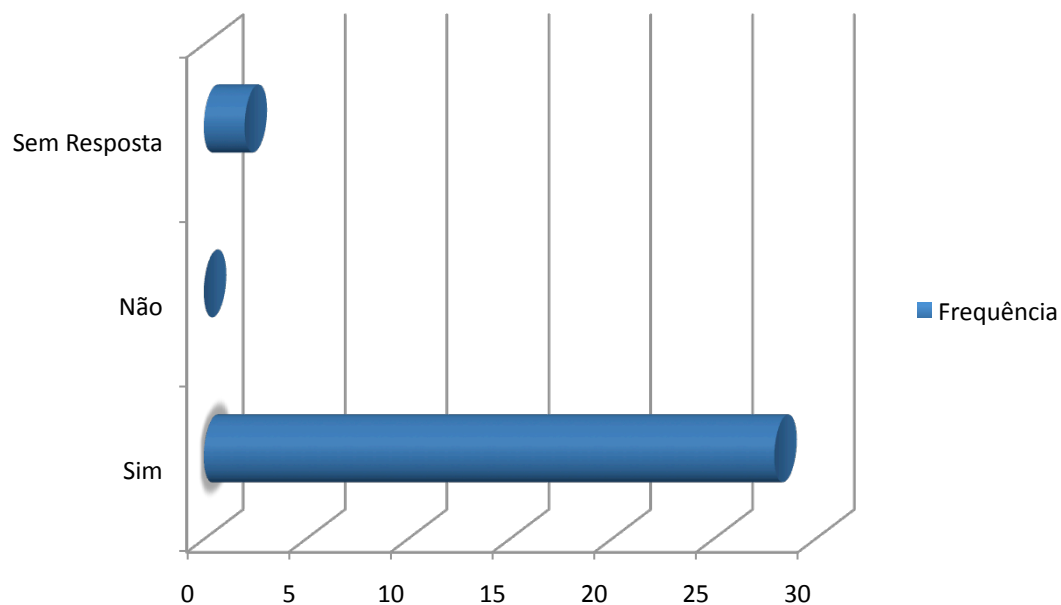
Da sua leitura, apercebemo-nos que a maioria manteve as decisões, inicialmente tomadas, aquando da resolução do questionário anterior. Se por um lado, indicia a efectividade de respostas dadas, de forma mais ou menos consciente e pensada, por outro, na maioria dos alunos da turma, as sessões trabalhadas, a partir das *Webtools 2.0*, não foram suficientes para alterar concepções independentemente da adequação das mesmas. Dos doze discentes que alteraram uma das respostas anteriormente dadas, cinco reformularam a questão número sete. Destes, apenas três passaram a considerar o grupo certo de autores (hipótese C), enquanto poetas de século XX. As restantes respostas propõem alterações nas teor das afirmações referentes à abordagem comunicacional e às novas tecnologias, indo as respostas ao encontro da abordagem efectuada. Para este grupo, parece que o trabalho realizado, se não produziu alterações de fundo mais estruturadas, pelo menos, permitiu a reflexão e a tomada de consciência da insatisfação face à hipótese anteriormente escolhida. Para tal consciencialização, terá contribuído o facto da percepção da época em que viveu o autor de “Fim”, nomeadamente, pela observação de um dos *slideshows* introdutórios, via *Rock you*, e que dava a conhecer Lisboa e Paris do início do século XX. Aliás, esta ferramenta terá sido conseguida pelas várias referências à mesma, nos sucessivos inquéritos. É, concomitantemente, fácil concluir a importância que a imagem e o som têm na capacidade de prender a atenção dos alunos e, logo, de os fazer reflectir sobre o conhecimento que veiculam. São, de facto, ferramentas a explorar pelas imensas potencialidades que encerram, compensando as horas que consomem, em termos de preparação.

Com as questões números sete e nove procurávamos, respectivamente, de forma directa, perceber as alterações de posição face ao texto poético e às expectativas para a primeira fase do trabalho. No primeiro caso, solicitava-se um balanço sobre o trabalho realizado e, de forma globalizante, que avaliassem as próprias representações face ao texto poético e às diferentes abordagens possíveis dado que o horizonte de possibilidades, vislumbrado pelo discentes, era um pouco mais vasto. No segundo item, número nove, após a pergunta directa, esperávamos que os alunos introduzissem um argumento, justificando, assim, a resposta quanto ao facto das sessões terem estado ou não à altura da almejada expectativa. Os resultados constituem um contributo excelente na obtenção de solução para as questões, implicitamente, colocadas:

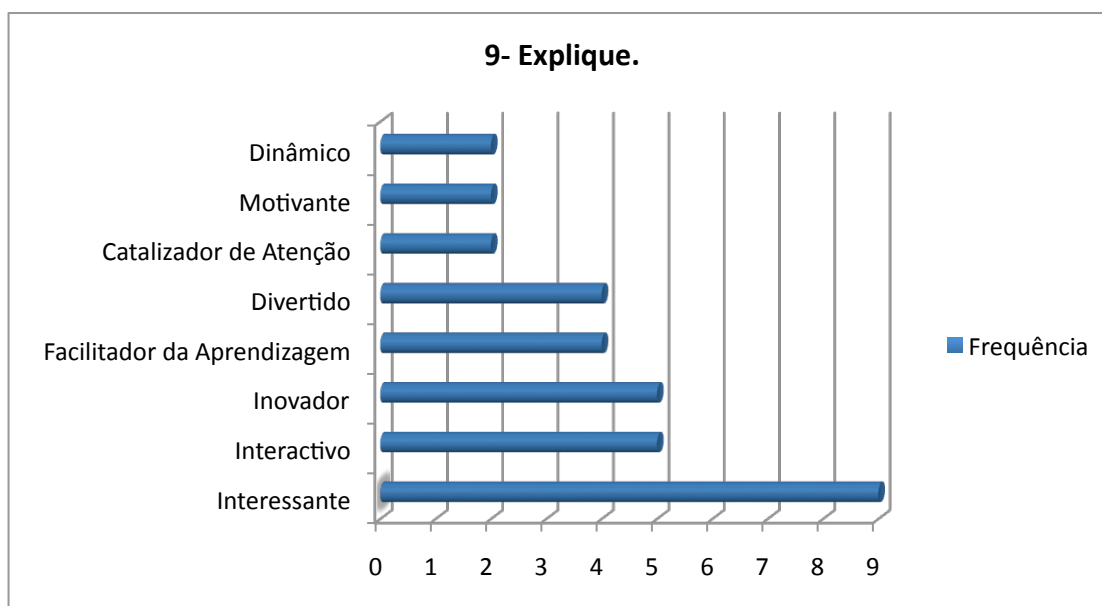
**7- Depois destas sessões, considera que trabalhar texto poético em aula é:**



**9- No questionário anterior, perguntava-se sobre o que esperava destas sessões apoiadas no computador. Corresponderam às suas expectativas?**





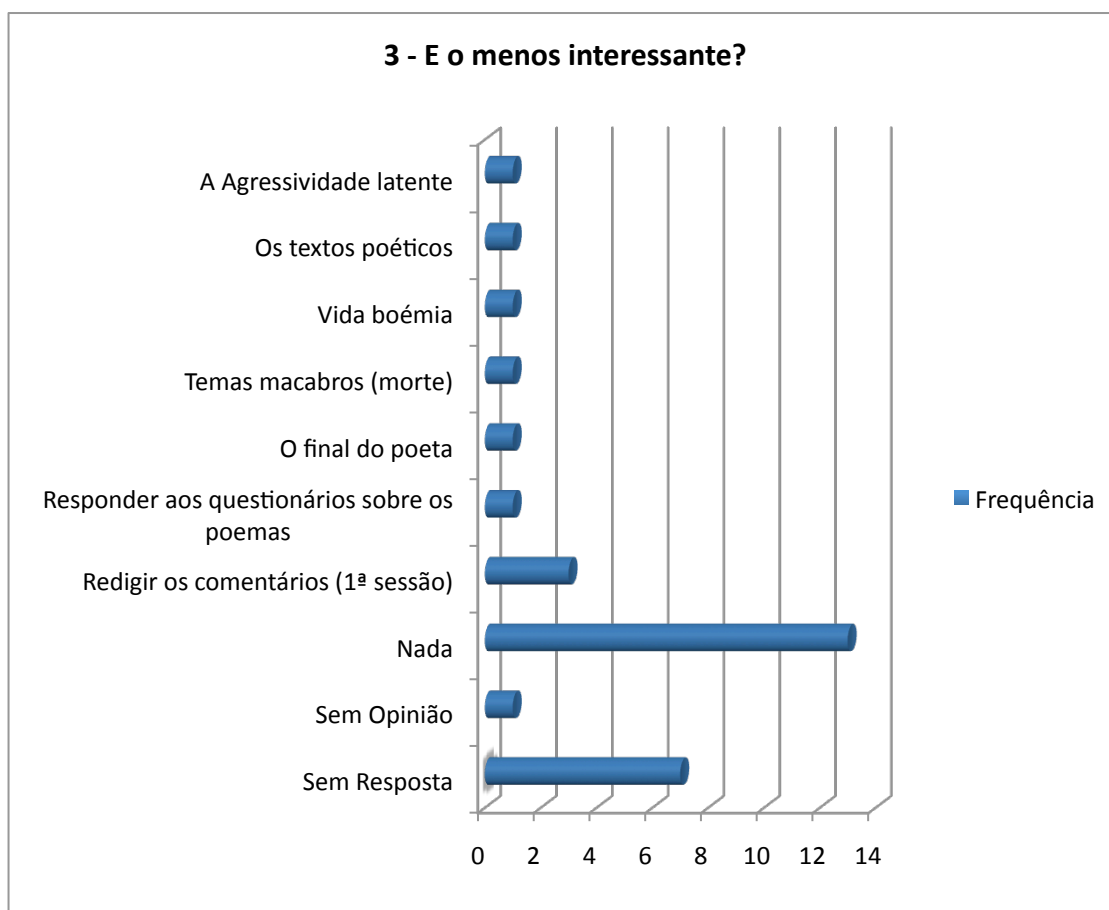


Deste primeiro lote de questões, pensamos ser seguro inferir da estreita relação entre dois factores directamente proporcionais e determinantes na adesão ao texto poético: a atractividade e a motivação. O poema, pela sua carga artificiosa nas diferentes valências dos signos, obriga a uma concentração e uma capacidade associativa, no que respeita ao desenvolvimento do raciocínio que os nossos alunos, cada vez mais seduzidos pelo imediato, repudiam e resistem em desenvolver. O *paliativo* visual e áudio das *Webtools 2.0* poderá ser decisivo nesta adesão. A demonstração de resultados da questão número nove é exemplificativa dessa resistência vencida: para vinte e oito alunos, dos trinta inquiridos, a estratégia pelas *Webtools 2.0* parece ter funcionado: os argumentos introduzidos são todos de índole positiva, assertiva, demonstrando, de forma inequívoca, a adesão do grupo à proposta, conforme se verifica pela leitura do quarto e último gráfico. Atractividade e motivação traduziram-se, neste caso, em maior concentração que, por sua vez, facilitaram a aquisição dos conceitos que foram veiculados. Se, para dois terços dos discentes, trabalhar o texto poético desta forma se tornou mais interessante (cf. item sete), para a esmagadora maioria, as sessões terão decorrido dentro de uma receptividade positiva, com base, novamente, na leitura do último quadro desta série.

A segunda bateria de questões centrava-se na obra poética de Mário de Sá-Carneiro, mais concretamente nas impressões recolhidas ao longo do trabalho desenvolvido sobre os textos em análise durante as sessões. Emblemáticos do percurso poético do autor de “7”, como tivemos oportunidade de explicar, os textos foram seleccionados de forma a permitir

o conhecimento, ainda que adaptado ao nível de proficiência e faixa etária do público a que se destinava, de uma das temáticas centrais na poesia carneiriana, a do desajuste do eu entre o ter e o desejar (“Como eu não possuo”), da sua fragmentação, dispersão e semi-dobramento (“7”) e, por último, a forma exuberante, festiva, teatral, com que encarava a vida, clima que, por analogia, pretendia para a celebração da sua morte (“Fim”). Dada a natureza aberta das questões números dois e três, tivemos, de novo, a necessidade de agrupar os contributos, em função da afinidade das mesmas, permitindo uma leitura mais linear das respostas dos discentes.



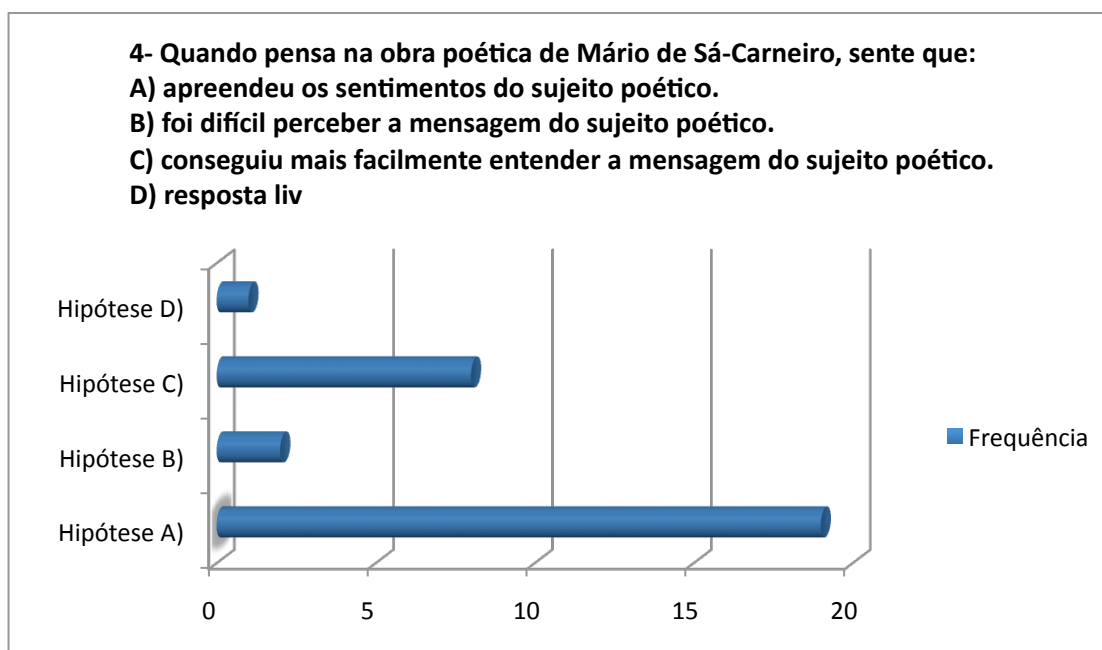


Os diferentes contributos são agrupáveis em três categorias: a primeira, a da reacção ao poeta, aos textos e ao ideário veiculado, expressa na insatisfação, na busca do eu, na riqueza interior dos sentimentos do sujeito poético e na contextualização da época (questão número dois), que norteia a resposta de 19 dos inquiridos. Um segundo grupo de ocorrências reflecte o interesse, ainda no mesmo ponto do questionário, as opiniões pessoais relativas à estratégia de aula ou à reacção dos inquiridos face ao trabalhado (Introdução das *Webtools 2.0*, a relação de proximidade entre os *slideshows* e os textos e, por último, o interesse despertado, três, quatro e duas ocorrências, respectivamente). Pelo exposto, fácil é concluir que as reacções da maioria se centra na recepção ao texto e ao sujeito poético, com particular destaque para as preocupações com o seu ideário, pelo que os textos poéticos terão surtido algum efeito junto dos discentes, pelo que poderemos deduzir que a presente investigação não foi indiferente à maioria dos inquiridos. Houve uma reacção que deixa vislumbrar preocupações já de essência da cátedra modernista a que Mário de Sá-Carneiro está indelevelmente ligado e que se traduziu nas respostas, versando a insatisfação e a busca

do eu e denotando alguma sensibilidade e apropriação de uma das principais linhas de força da estética carneiriana.

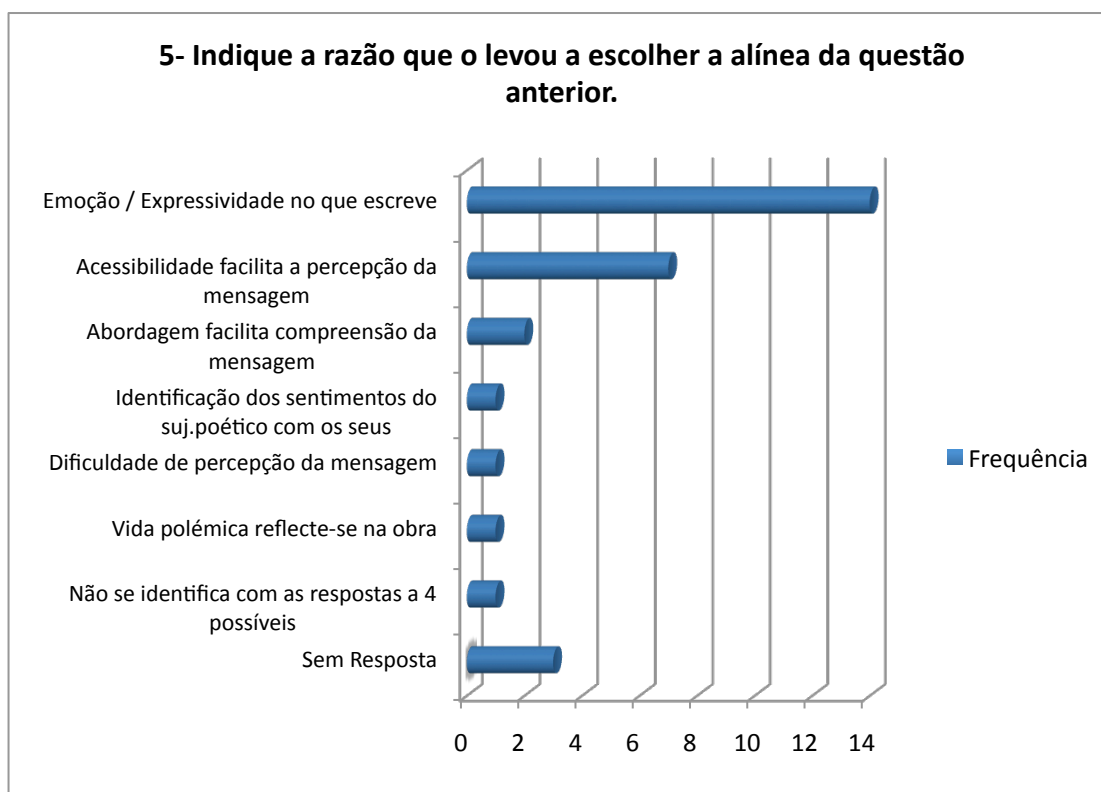
O quadro referente à terceira questão está organizado por critérios em tudo semelhantes aos do quadro anterior. Tendo em conta a natureza da pergunta lançada, teremos de ter, em linha de conta, as respostas em que os discentes referiram *Nada*, *Sem Opinião* e *Sem Resposta* ( respectivamente, treze, uma e sete ocorrências ). Ao perfazer um total de vinte e uma ocorrências, poderemos deduzir que o balanço feito por dois terços dos inquiridos é claramente positivo. Não houve *Nada* que os discentes tivessem considerado menos interessante, logo a abordagem ter-lhes-á agradado e a temática em estudo também. Quatro discentes reclamam das estratégias de aula, referente ao preenchimento dos questionários e redacção de textos e os últimos cinco abordam aspectos da estética do autor de *Quasi*, que lhes terá, eventualmente, sido de mais difícil compreensão ou aceitação, tendo em conta as suas tenras idades e o reduzido contacto com textos desta densidade poética.

A questão número quatro tentava que os alunos procedessem a uma avaliação do grau de apreensão geral, limitada pela fase do trabalho em que se encontravam, naturalmente, da obra poética em estudo. Devemos lembrar que, na primeira sessão de pesquisa, houve tempo para explorar as diferentes hiperligações que remetiam para sítios em que constam a transcrição de poemas do autor. Portanto, o contacto com os textos deu-se a dois níveis: um primeiro, mais intuitivo, assente nas impressões recolhidos de quem observa textos e guarda as impressões, como quem folheia, despreocupadamente, um livro e, um segundo nível, o dos três textos que foram alvo de uma reflexão mais cuidada, em aula. Os discentes pronunciaram-se sobre a capacidade de apreensão dos sentimentos do sujeito poético nos poemas que trabalharam ou, em alternativa, sobre a dificuldade em compreender a mensagem veiculada. Uma terceira hipótese incidia numa comparação implícita, com experiências anteriores, em termos de grau de compreensão dessa mesma mensagem e, finalmente, uma quarta possibilidade, totalmente aberta, de forma a permitir o registo do real balanço dos discentes. O sentido das respostas é explicado mais à luz, certamente, da abordagem comunicativa, das novas tecnologias e da qualidade da obra sá-carneiriana do que, propriamente, do acto em si de auto compreensão da mensagem do sujeito poético. Observemos, então, o seguinte quadro:



De novo, a concentração de respostas na primeira hipótese (A) permite inferir acerca da eficácia da abordagem utilizada, em termos de impacto junto dos inquiridos, a que, a qualidade da obra poética sá-carneiriana não será, também, alheia. A maioria dos discentes sente que a apreensão dos sentimentos do sujeito poético foi conseguida e, consequentemente, a interiorização de algumas das linhas de força da poética, conforme já tivemos oportunidade de inferir. Aliás, ao grupo que optou pela primeira hipótese, poderemos quase incluir os da terceira, uma vez que a semelhança entre as alíneas (A e C) era intencional e variava apenas entre os termos *sentimentos* e *mensagem*, embora no segundo caso, como já referimos, havia a comparação implícita do texto poético com experiências anteriores. Se optarmos por juntar as duas hipóteses, tendo em conta os aspectos que as distinguem, poderemos reforçar a noção inicialmente avançada, sobre o eventual sucesso da abordagem, junto deste grupo, já que o mesmo passa a representar um universo de cerca de noventa por cento dos discentes inquiridos. De referir que a única opção pela hipótese D) tem a seguinte redacção: “O mais importante é compreender a mensagem do sujeito poético, podendo relacionar com a vida que tomou” (questionário E 15, Intermédio). Parece estar implícita uma preocupação de encontrar relações directas entre a obra e a vida do poeta, no sentido em que a segunda, a biográfica, condicionará a primeira.

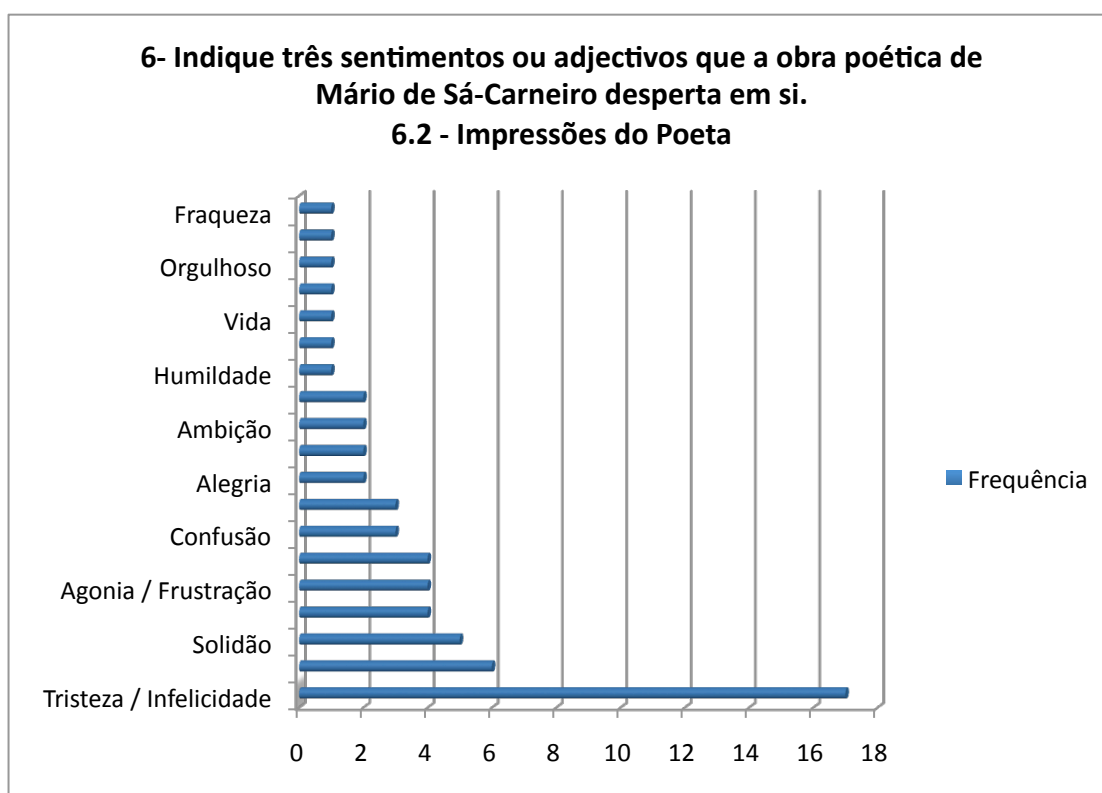
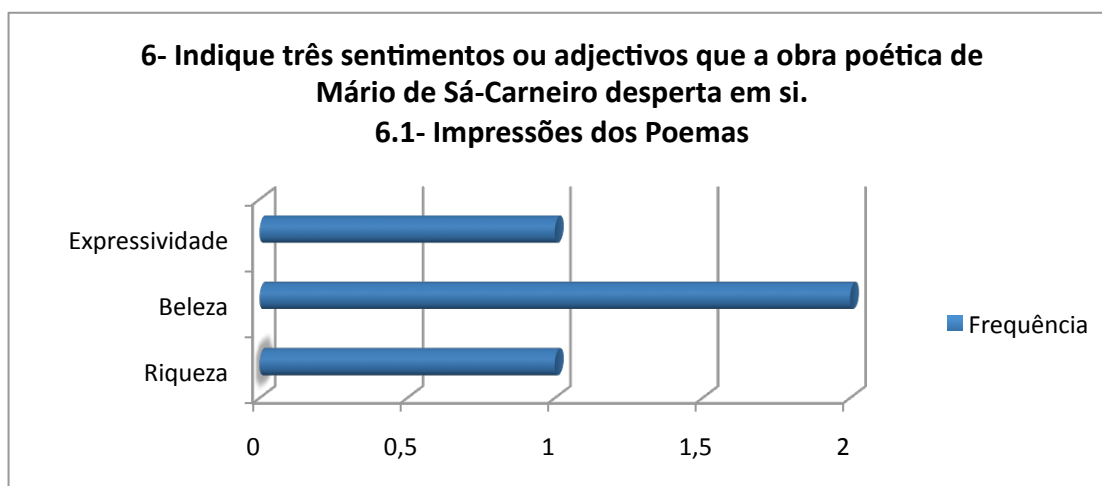
A quinta questão pretendia, à semelhança de outras já analisadas, indagar das razões que levaram os discentes a tomar as opções referenciadas no item anterior. De novo e tendo em conta a natureza aberta da questão, foi necessário proceder ao agrupamento das respostas, de forma a permitir uma leitura mais linear dos resultados. De referir que as respostas foram bastante concentradas, em termos de argumentos introduzidos. O primeiro agrupamento com um número significativo de frequências, que designámos de *Emoção / Expressividade no que escreve*, engloba respostas como “o sujeito poético escreve com emoção e isso facilita o entender da mensagem” (Questionário E1, Intermédio), ou “porque percebi como é que o sujeito poético se sentia ao escrever os poemas” (Questionário F4, Intermédio). O segundo agrupamento, designado de *Acessibilidade facilita a percepção da mensagem*, centra a argumentação no acesso do discente ao texto, na compreensão da mensagem que cada texto encerra, “os poemas tinham uma boa compreensão, sendo fácil perceber a mensagem do sujeito poético” (Questionário E2, Intermédio), ou “apesar de ter tido alguma dificuldade em interpretar inicialmente os poemas, ao fim e algumas leituras, consegui interpretar os sentimentos do sujeito poético” (Questionário F12, Intermédio). As restantes respostas, com um substancial menor número de ocorrências, abordam questões mais particulares. De salientar que um dos inquiridos (Questionário E13, Intermédio) clama ter apreendido os sentimentos do sujeito poético “porque são idênticos aos meus”. Esta identificação não deixa de ser o resultado de alguma reflexão, após interiorização da mensagem do sujeito poético. Por outro lado e tendo em atenção a complexidade desses sentimentos, poderemos concluir que o discente revelou uma considerável capacidade de análise, pois terá intuído sobre questões que partem da insatisfação consigo mesmo, da fusão da realidade e da fantasia, do ter e do desejar, da fragmentação do eu até à rejeição de valores instituídos ou à representação / encenação da morte. Observemos o gráfico com os resultados:



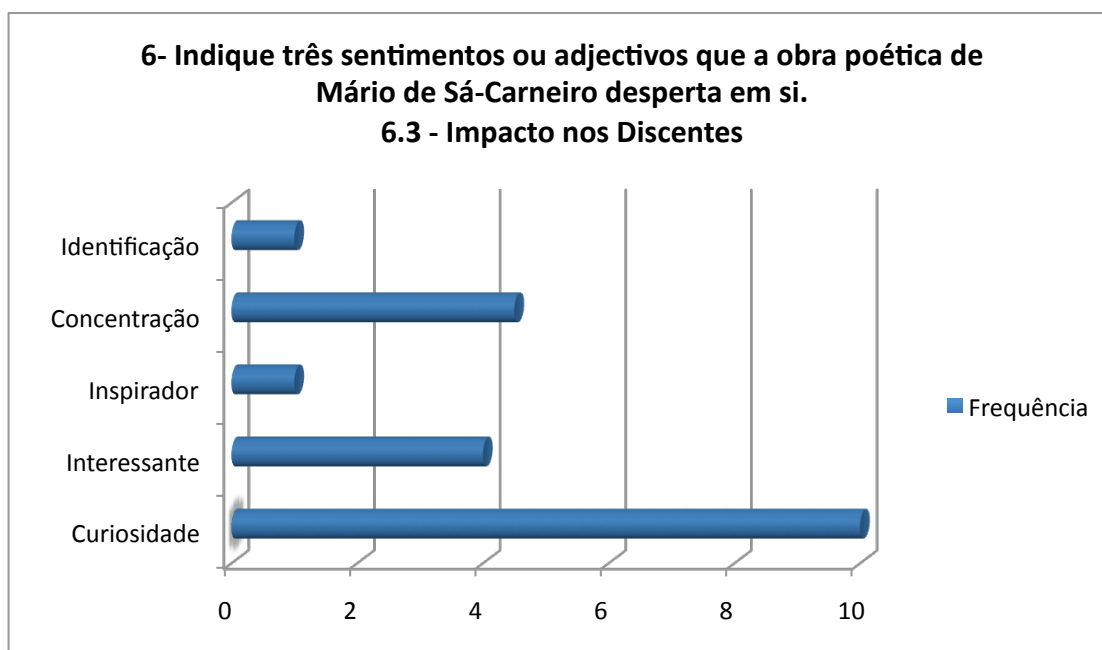
A tendência das respostas centra-se, para a maioria, nos próprios textos carneirianos e na recepção que os discentes fizeram dos mesmos. Até pelo fraquíssimo contacto que tiveram com texto poético puro, espontâneo, liberto dos espartilhos formais e dando prioridade absoluta à expressão do que vai na alma do sujeito poético, parece aceitável que os alunos se revelem impressionados com as emoções, com a expressividade latente em cada texto e, simultaneamente, naqueles de vocabulário relativamente acessível e de compreensão mais ou menos imediata. A adesão à poética do autor de “A Queda” parece ter sido conseguida. Mesmo quando os textos lhes causam estranheza, nunca está em causa a adesão ao poeta e ao seu ideário. A existir algum choque, este advém, certamente, da forma desabrida e sem pudores com que o poeta expõe os seus sentimentos e desvenda as emoções que lhe perpassam o espírito. Tamanha frontalidade poderá ter perturbado os inquiridos, em plena adolescência, pouco familiarizados com uma perspectiva tão acutilante, tão sentida de si próprio, do meio que o rodeia e da avaliação que faz da vida que teve.

Pelo exposto, parece-nos adequado reiterar o balanço positivo que fazemos da adesão do grupo. Não lemos rejeição nas suas respostas, antes estranheza e surpresa. A comprovar esta perspectiva está o levantamento realizado à sexta pergunta deste questionário

intermédio. Dada a profusão de respostas e a dificuldade em proceder a agrupamentos, nomeadamente em parâmetros como os sentimentos, optámos por proceder a três agrupamentos, mantendo assim uma maior fidelidade ao teor dos inquéritos realizados. Num primeiro grupo, juntámos as opiniões sobre as impressões dos textos, no segundo, os sentimentos que recolheram das leituras e análises realizadas em aula, finalmente, no terceiro, o impacto que o poeta e a sua obra tiveram nos inquiridos. De acrescentar que um dos trinta discentes não respondeu a esta questão, pelo que os quadros a seguir apresentados referem-se a um universo de vinte e nove alunos.







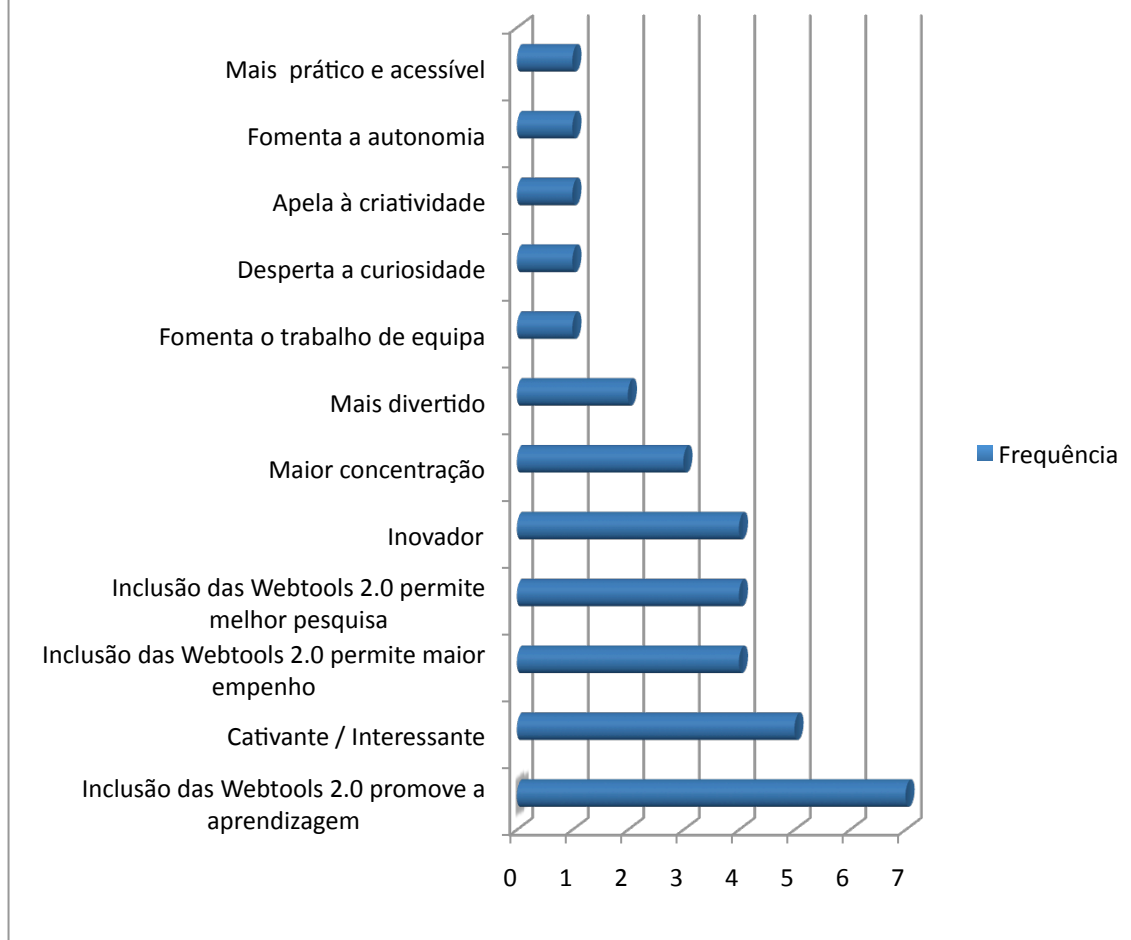
O grupo das *Impressões do Poeta* é o que reúne um maior número de ocorrências, quer em quantidade, quer em variedade. Houve, pois, da parte dos inquiridos, uma preocupação clara em procurar ir ao encontro do solicitado. A variedade de sentimentos referidos e de outros conceitos deixa perceber a diferença de impacto nos discentes. Parece também óbvio concluir que a listagem apresentada no segundo quadro reflecte também, muito provavelmente, os aspectos com os quais os discentes estavam mais sensibilizados. Por outro lado, não poderíamos deixar de referir a convivência de termos e conceitos opostos, como a Alegria e a Tristeza ou a Serenidade e a Revolta, o que não deixa de ser interessante, sobretudo, se tivermos em linha de conta que o *corpus* textual que serviu de base à tomada de decisão foi o mesmo para todos os discentes. Poderão existir casos de respostas também apoiadas na leitura de outros textos poéticos do autor de “Manucure” com que os alunos poderão ter tido contacto frugal, *en passant*, na primeira sessão. Do impacto nos discentes, retiramos o critério de maior frequência, a Curiosidade que entendemos como o sentimento resultante do que conhecem da obra do poeta até ao momento de aplicação do presente questionário, o que quererá dizer que lhes terá ficado alguma vontade de ler mais e de conhecer melhor a obra sá-carneiriana.

Relativamente às impressões do Poeta, o sentimento dominante que os inquiridos depreenderam da leitura dos textos, foi o conceito de Tristeza / Infelicidade e de angústia. Curiosamente, são sentimentos com uma carga figurativa, que poderiam ter constituído um

entreve à necessária apreensão da obra do Poeta em estudo. Tal não parece ter acontecido e o último quadro confirma essa impressão, tendo em atenção a carga positiva que as escolhas dos discentes encerram. Aliás dos dezassete resultados com o termo Tristeza / Infelicidade, oito correspondem a discentes que também assinalaram Curiosidade e Interesse. Logo, a negatividade de alguns dos sentimentos referidos não terá prejudicado o interesse que os alunos revelaram pelos textos que lhes foram dados para trabalho de aula.

O item número oito abordava a eventualidade da influência das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, enquanto facilitadoras de uma maior e melhor adesão dos discentes à tipologia textual em causa. Dos trinta alunos inquiridos, vinte e sete optaram, em unísono, por uma resposta afirmativa, um discente não respondeu e dois alunos consideraram que a adesão não é melhor. Estes avançam com o argumento justificativo relativo a problemas na elaboração do comentário às sequências de imagens (Questionário E12, Intermédio) e de, apesar de facilitarem o trabalho, “não os considero um bom meio para estudar e aprender” (Questionário F10, Intermédio). Os argumentos introduzidos para sustentar a indicação afirmativa foram agrupados pela afinidade de conteúdo e apresentados no quadro que se segue - de referir que sete dos inquiridos introduziram dois argumentos, considerados na análise dos dados:

### 8 - Considera que a utilização das TIC foram facilitadoras de uma melhor adesão da sua parte? Porquê?



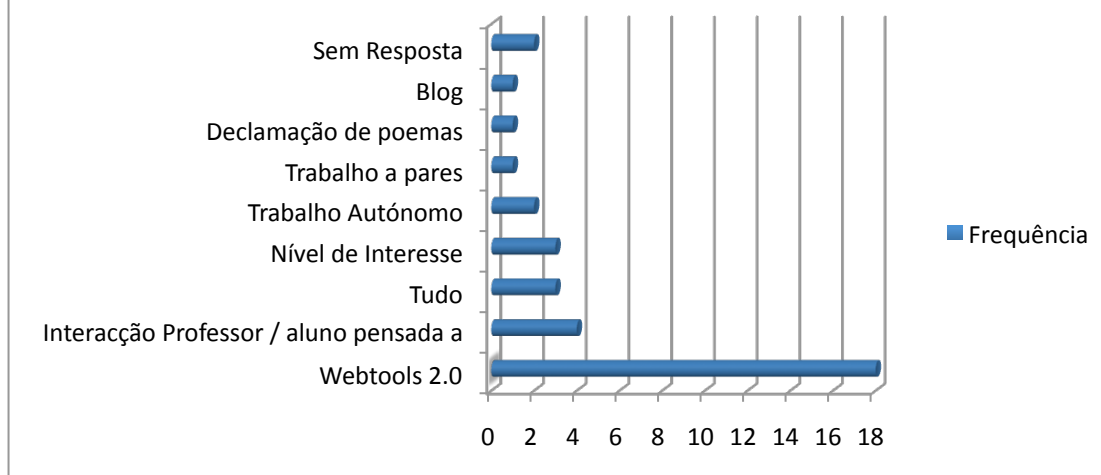
Parece ser consensual que a inclusão das *Webtools 2.0* constitui uma mais valia no processo e que é catalisadora da atenção dos discentes. Se a concentração é maior, será também maior o envolvimento e, conseqüentemente, a predisposição para a aprendizagem. Por outro lado, com a introdução das Ferramentas Informáticas 2.0, esbate-se o fosso entre a escola e a realidade dos alunos. Esta geração é, por excelência, a da tecnologia. O telemóvel e o computador, independentemente da sua utilização correcta, fazem parte do seu quotidiano. Levar o computador para a aula é aproximar essas duas realidades que, afinal, não são irreconciliáveis. Um trabalho de rigor é possível a partir das múltiplas ferramentas informáticas ao dispor de todos, nos caminhos infindáveis da Internet. Tal possibilidade terá de ser equacionada, se queremos que a escola se vá aproximando do meio que a envolve. Para este grupo, as vantagens da sua utilização são inequívocas: da capacidade de promover a concentração dos alunos à de desenvolver a sua autonomia, as *Webtools 2.0*

desempenharam um papel fulcral na adesão dos alunos à temática em estudo. As respostas de maior incidência (na parte inferior do gráfico) sustentam esta perspectiva e estão em perfeita consonância com o clima que se viveu nas aulas.

A última questão deste questionário intermédio preparava o caminho para o final, fazendo a ligação com o trabalho a desenvolver nas duas últimas sessões. Pretendíamos perceber quais as estratégias de aula que tinham encontrado maior sucesso e, por isso mesmo, ouvir os discentes sobre as práticas que se deveriam, hipoteticamente, manter, nas duas últimas sessões. Lembramos a propósito que, apesar da introdução das ferramentas informáticas na aula, houve espaço para o desenvolvimento das competências orais e escritas, incluindo momentos reflexivos de funcionamento da língua, nomeadamente através da oficina de escrita que foi acontecendo, a propósito dos textos que cada aluno, individualmente ou em grupo, ia produzindo. Os momentos de socialização privilegiaram a produção do oral reflectido, com base nas impressões que recolheram de cada actividade. Portanto, foram trabalhadas as diversas competências.

Esperávamos que os discentes fossem capazes de seleccionar, entre o que estas aulas disponibilizaram, em termos de práticas, e aquelas que gostariam de continuar a usufruir. A reflexão sobre as respostas recolhidas deixa perceber a necessidade de se ajustar mais ainda o trabalho ao público com que nós, professores, lidamos. Parte do levantamento recolhido, incide, curiosamente, no tipo de trabalho que desenvolvem e que poderá ser independente da presença de *Webtools 2.0* em aula: algumas respostas apontam para a manutenção do trabalho a pares ou da actividade de declamação, por exemplo. A maioria, como se adivinha, pelas inferências anteriores, opta pela manutenção do recurso às ferramentas informáticas em uso. A observação do quadro reforça, precisamente, o que acabámos de referir, pelo que se nos afigura desnecessário, nesta fase, tecer outros considerandos.

**10 - Vamos voltar à sala de aula e trabalhar mais alguns poemas de Sá-Carneiro. Que práticas, das implementadas nestas sessões, gostaria que se mantivessem?**



#### 6.4.3 – Sobre o Questionário Final

Preenchido após a conclusão da última actividade da quinta sessão, o presente questionário visava, agora com mais rigor, a reflexão maturada da posição dos alunos face ao que foi desenvolvido, ao longo da corrente experimentação. Logo, a sua estrutura foi pensada de forma a permitir esse levantamento. À semelhança do intermédio, também este, denominado de questionário final, visando a estabilização de representações face à aprendizagem realizada e à experiência individual de cada discente, conferia a possibilidade de alteração de uma das respostas do questionário anterior, devendo a alteração ser registada no presente, no espaço consignado para o efeito e que correspondeu ao primeiro item. Para que tal fosse possível, voltaram a ter acesso ao intermédio, salvaguardando a impossibilidade de alteração de dados no segundo questionário.

As questões dois a quatro pressupunham a reflexão sobre as estratégias utilizadas nas duas fases do trabalho. Agora, com base nas diferentes situações de aprendizagem criadas, os discentes deveriam pronunciar-se sobre as que melhor os dispuseram para o trabalho de aula, a mais enriquecedora e, por último, das duas abordagens, suporte informático e perspectiva comunicacional, por um lado, e, por outro, paradigma do ensino tradicional, qual a que permitiu uma melhor apreensão da essência do poeta e da sua obra.

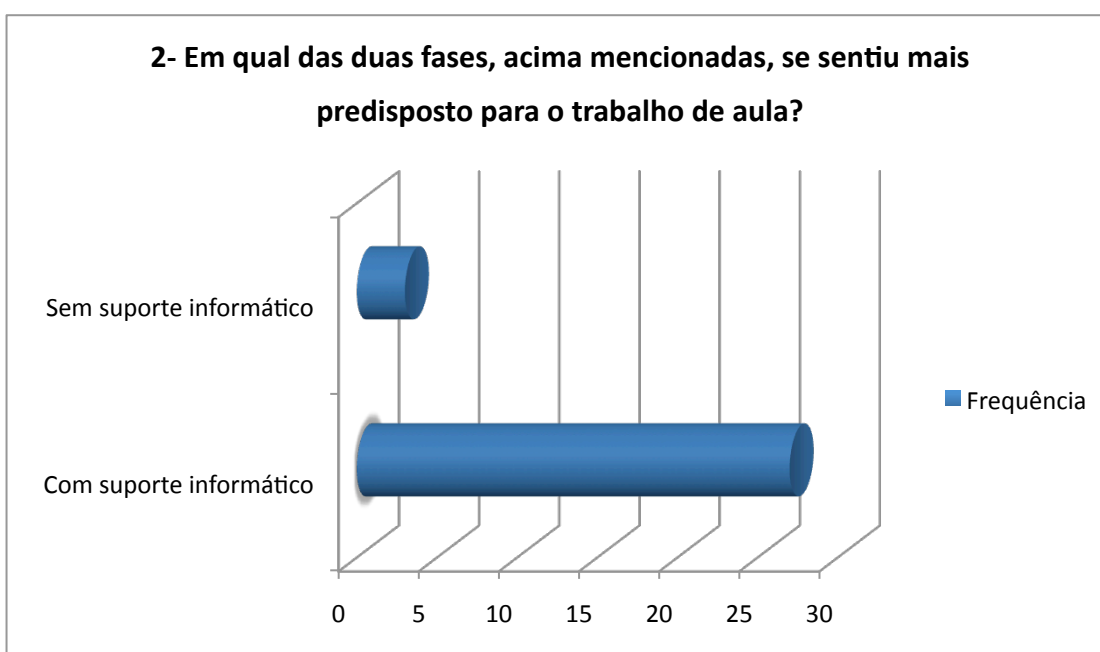
O grupo de questões seguinte, cinco a nove, versava o conhecimento que lhes ficou da obra e do ideário do autor de “Álcool”. Começando por inferir sobre o poema que mais lhes tinha agradado, optariam por uma das razões justificativas apontadas no item seguinte, havendo ainda a possibilidade de inserção de um novo argumento. De seguida, a questão número sete tentava uma dupla inferência sobre o texto poético. Assim, em primeiro lugar, indagar da abertura à leitura da poesia, posição que este grupo de discentes rejeitava, em fase anterior às sessões. Se trabalhar texto poético poderia ser mais agradável, então teríamos já leitores de poesia entre os discentes? Numa segunda fase e tendo em conta a adesão a Mário de Sá-Carneiro, atestada por várias ocorrências ao longo da análise dos presentes questionários, se se poderia inferir que o aprofundamento do conhecimento da sua obra e do seu ideário lhes seria apelativo? Para tentar precisar e melhor compreender a linha de raciocínio dos inquiridos, as questões números oito e nove solicitavam a introdução de argumento explicativo, no primeiro caso, e de juízo de valor global sobre a obra do Poeta, no segundo.

O questionário final encerra com uma questão de carácter geral sobre a poesia, voltando ao ponto de partida da bateria inicial. O objectivo consiste em estabelecer uma comparação com as perguntas dois, três e quatro do questionário inicial, de forma a atestar, com a certeza possível, das representações dos alunos sobre o texto poético, antes e depois da aplicação da sequência em análise.

Em relação ao primeiro item a considerar, apenas um dos trinta alunos propõe uma alteração face ao que tinha afirmado, aquando do questionário intermédio. Pelo facto, dispensámos a apresentação de quadro. Na fase anterior, o discente tinha considerado que tinha apreendido os sentimentos do Poeta nos textos líricos que trabalhou em aula. Entende, agora, que conseguiu mais facilmente descodificar a mensagem do sujeito poético, pelo que a reconsideração de resposta estará relacionada, certamente, com o facto de ter reflectido sobre as experiências anteriores, provavelmente motivado pelo contacto com a abordagem mais tradicional dominante nas duas últimas sessões, a qual poderá ter despertado algumas memórias. Para além deste aspecto e conforme tivemos oportunidade de afirmar, a alteração é mínima já que mantém o mesmo enunciado, variando apenas nos sentimentos formulados sobre a mensagem do sujeito poético. Se o aluno (identificado com a sigla E3) se propõe a

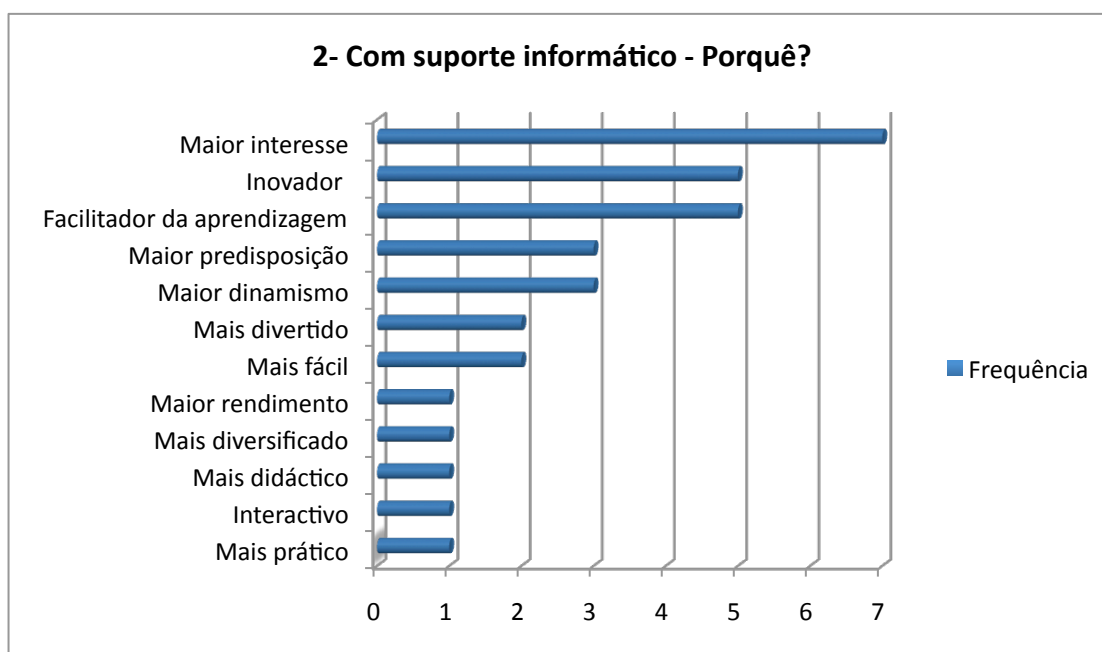
proceder à alteração, certamente que a mesma acontece em resultado de uma maturação norteada por outras razões, muito provavelmente as acima elencadas.

A segunda questão procurava estabelecer a primeira comparação entre os dois momentos da sequência: o primeiro com o recurso às *Webtools 2.0* e o segundo do paradigma do ensino tradicional. Neste momento final, os discentes estavam em condições de estabelecer uma comparação, com conhecimento de causa, já que tinham vivenciado, para a mesma temática, duas abordagens consideravelmente distintas. Observemos os resultados:



Perante este resultado, poderemos inferir como certos alguns dos raciocínios anteriormente avançados. Para vinte e sete dos trinta inquiridos, noventa por cento (90%), o trabalho de aula a partir de ferramentas informáticas predispõe melhor os alunos para a aprendizagem. A considerar tal facto e perante a possibilidade demonstrada de realizar um trabalho com rigor e qualidade, então a interactividade, as variantes de pesquisa e auto reflexão sobre determinado conteúdo são potencialidades exponenciadas, nesta valência dupla, das novas tecnologias de informação e comunicação ao serviço da abordagem comunicacional, ou vice-versa. Se a presença do computador em aula é um factor positivo pela associação imediata que traz às actividades realizadas fora da aula, o trabalho nele desenvolvido, se preparado com rigor, no sentido da autonomia do aluno e centrado nos interesses do público, pode ser efectivo e encontrar uma boa receptividade por parte do

público a que se destina. A leitura cruzada dos argumentos apresentados nesta questão com a sexta, por exemplo, deixará perceber que o aliciante do trabalho com suporte informático está também associado à identificação com os textos. A identificação acontece porque se promoveu a aproximação da realidade do discente com a dos textos, senão em termos de contextualização epocal, pelo menos no que respeita à mensagem veiculada. Para já, e porque o solicitado se centrava na predisposição para o trabalho de aula, deparámo-nos com respostas do tipo: “Com o suporte informático, porque é mais divertido trabalhar com computadores” (Questionário E2, final), “Com suporte informático, porque há acesso a diferentes locais para ir procurar coisas sobre Sá-Carneiro” (Questionário E6, final), “No suporte informático, uma vez que estava mais interessado” (Questionário F4, final). Observemos o quadro referente às razões que definem a relação da predisposição para as aulas e do suporte informático.



De referir que o quadro apresentado corresponde às preferências de vinte e sete dos trinta alunos. Os restantes três constituem o grupo dos que preferem as aulas sem suporte informático. As razões apontadas estão relacionadas com a expressão das ideias que o trabalho ocorrerá melhor sem o recurso a estas ferramentas e o facto de preferirem trabalhar a partir do manual. Entre os que preferem o trabalho a partir das ferramentas informáticas, é possível reorganizar as respostas sob duas categorias: os que se preocupam com o efeito que a introdução das novas tecnologias exerce sobre si próprios – “mais divertido”, “maior



predisposição” e “maior interesse” – e os que reflectem sobre o tipo e a qualidade de trabalho que desenvolvem, que envolve as restantes hipóteses. Quantificando, nove dos alunos revelam preocupações desta índole (três deles referem duas combinações desta categoria, por exemplo, diversão e interesse). Os restantes dezoito revelam preocupações mais relacionadas com o desenvolvimento e o impacto que a abordagem poderá ter nas suas aprendizagens. Não descurando a importância de que se reveste o interesse, a predisposição para o trabalho e a componente lúdica no processo, parece-nos muito importante que os discentes, desta faixa etária, revelem preocupações já de um outro nível e que equacionem os caminhos que conduzem a uma aprendizagem de qualidade.

O terceiro item deste questionário final direccionava a atenção dos alunos para a reflexão sobre a qualidade das aprendizagens realizadas. Ao procurarmos centrar a atenção dos discentes sobre o conhecimento que possuíam da obra do Poeta e, em qual das fases do trabalho a aquisição de conhecimentos teria sido mais efectiva, levámos os estudantes a procederem, ainda que implicitamente, a uma comparação entre as duas etapas. O resultado dessa comparação resulta na percepção do que foi apreendido, em que contexto e com que estratégias. Dos trinta inquiridos, três alunos não responderam. Dos vinte e sete, vinte e três concordaram que, na primeira fase, a aquisição do conhecimento foi mais efectiva. Os quatro restantes referiram que a aquisição aconteceu na segunda e derradeira etapa da sequência em análise. Estes, argumentaram no sentido de defender que, na segunda fase, houve menos distrações, pelo que a concentração foi mais efectiva (Questionário E9, final), que a troca de ideias foi mais frequente (Questionário E15, final), que retiveram mais facilmente a informação (Questionário F9, final) e que aprenderam mais, porque não havia a possibilidade de conversa com os colegas, o que terá acontecido, na primeira fase, em momentos intercalados com a realização das tarefas em grupo ou a pares ( Questionário F10, final). Verificamos alguma contradição nas respostas. Destes quatro argumentos, o primeiro e o terceiro são assumidos por estudantes que, na questão anterior, se tinham pronunciado no sentido de preferirem as aulas assistidas pelo computador (E9 e F9), ou seja, preferiram sessões onde não teria havido lugar a momentos frequentes de concentração e onde não se reteve ou se reteve, com dificuldade, a informação. Por regra, os alunos, ao avaliarem a situação de aula e postura de colegas, são normalmente bastante rigorosos, por vezes tanto ou mais do que o próprio professor. Precisamente por esta razão, estranhámos a

argumentação avançada. A interpretação menos correcta da questão poderá explicar a contradição verificada, que terá, certamente, sido involuntária.

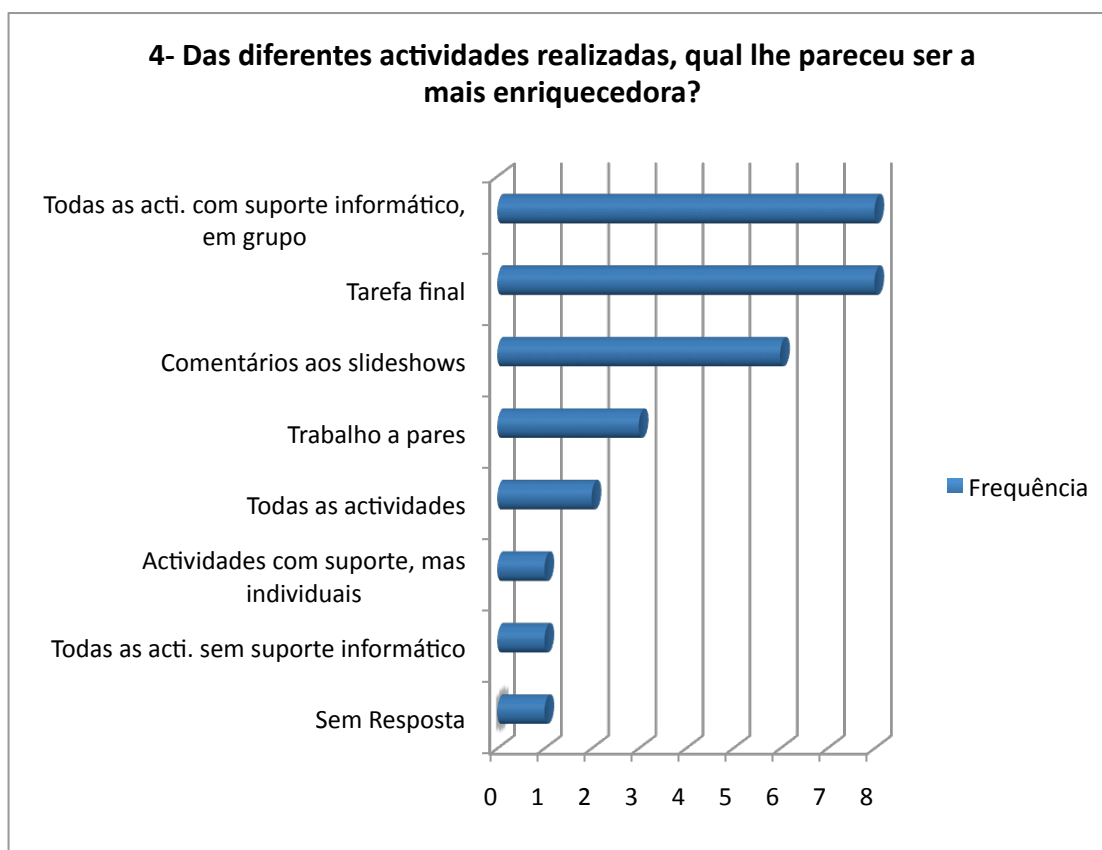
A maioria dos inquiridos, mais de dois terços do público-alvo, entende que a aprendizagem terá fluído com maior eficácia na primeira parte, com suporte informático. As razões avançadas não introduzem argumentos novos. Pelo contrário, reencontrámos, com frequência, explicações muito semelhantes à de tópicos anteriores, por vezes, reintroduzidas pelo mesmo discente. Assim sendo, procedemos, de novo, a agrupamentos de ideias avançadas, evidentes no quadro seguinte.



Da leitura do quadro, parece ser evidente os factores que condicionaram a opção destes alunos. De novo, alguns centram-se nas mais valias das *Webtools 2.0* e da Internet: o acesso à informação, as ferramentas informáticas e predisposição para a aprendizagem, o contacto com a obra do Poeta, nos múltiplos sítios à disposição. Todas estas razões parecem ser depois suportadas por impressões menos particulares como a maior quantidade de informação disponível e melhor aprendizagem dos conteúdos ( oito ocorrências, no total).

Um segundo grupo, reflecte o impacto, neste caso, das sessões a partir das *Webtools 2.0*, no grupo. Com treze ocorrências, os alunos referem o acesso à informação, o maior interesse que este tipo de sessões desperta e a maior concentração que induz nos alunos. Relembramos que estes alunos não fogem à regra dos jovens desta faixa etária. Eles constituem uma geração já rendida às tecnologias, para quem, frequentemente o mundo já não é concebível sem telemóvel. Para estes jovens, o livro é, frequentemente, um objecto de decoração de um espaço que não é o do quarto deles. Nas sessões de Contrato de Leitura, os mesmos referem, frequentemente, que um dos pais tinha lá o livro ou que foi o pai ou a mãe que aconselhou. Frequentemente, para um número cada vez maior de discentes, independentemente de concordarmos, os únicos livros nos seus espaços pessoais, por excelência o quarto, são os escolares. Logo, o acesso à informação far-se-á mediante o recurso a outros suportes e a Internet tem sido um desses meios privilegiados. O quadro reflecte o à-vontade com que os alunos encaram esta situação e deixa também perceber que à escola cabe a adaptação a estes novos contextos.

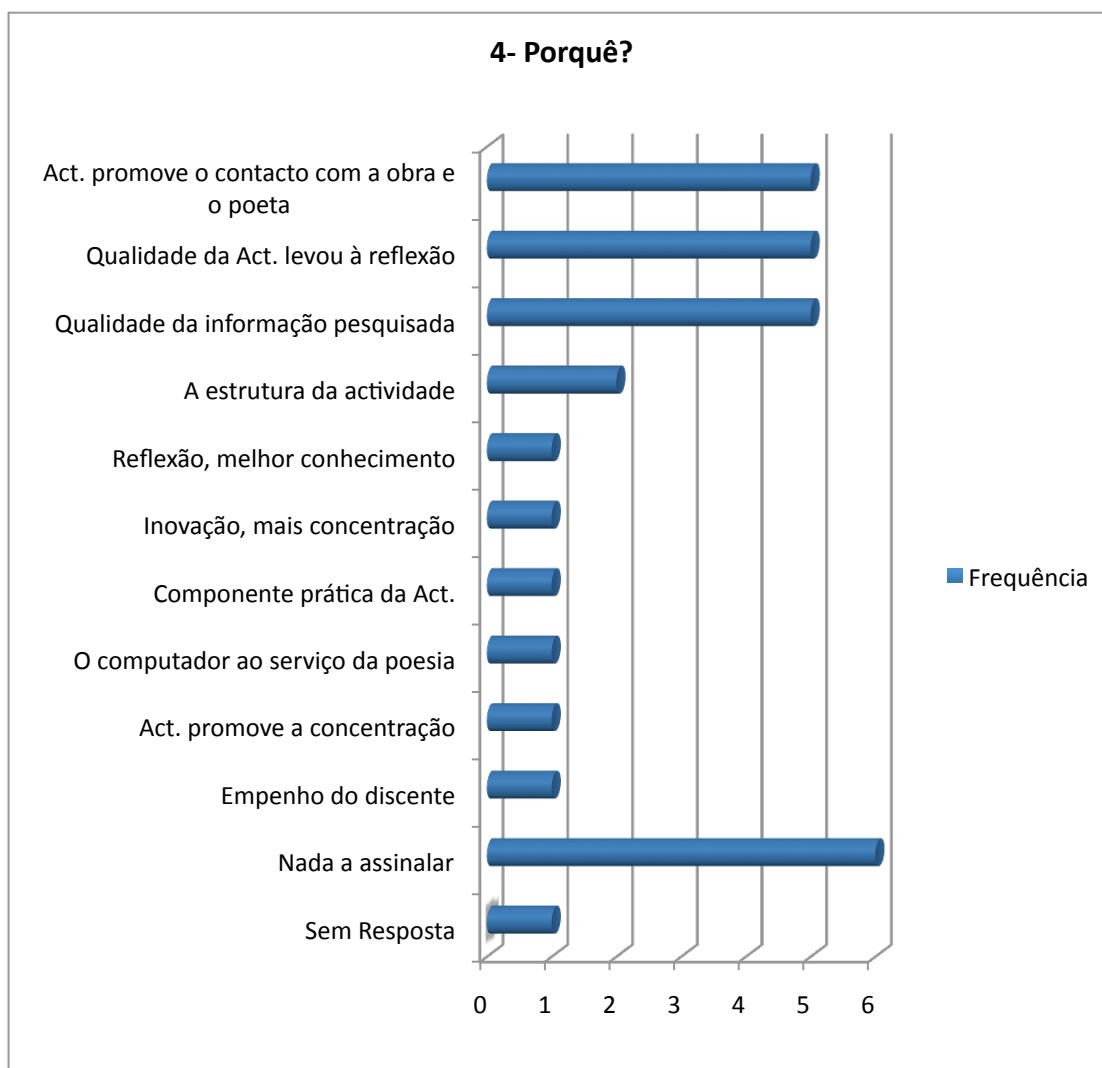
A quarta questão, ainda na mesma linha de comparação implícita, pressupunha a reflexão, desta vez, nas diferentes actividades realizadas, nas duas fases do trabalho e que se pronunciassem sobre a que consideraram mais enriquecedora. De notar que, propositadamente, procurámos centrar a questão sobre a qualidade da actividade e não sobre a que mais tinham gostado, por exemplo. Não se tratava de avaliar componentes lúdicas ou afinidades pessoais com as estratégias levadas a cabo. Os discentes deveriam avaliar essas actividades e referir a que consideraram de maior riqueza. À semelhança de outras situações, solicitámos a introdução de um argumento que suportasse a opção inicial. Os resultados surgem nos dois quadros seguintes: o primeiro contém a listagem das actividades e a frequência com que são referidas; o segundo introduz os argumentos que, por força da variedade de opiniões, foram agrupados em categorias, o mais fiéis possível à expressão da opinião de cada um.



Partindo do princípio que os alunos entenderam que, pela expressão “enriquecedora”, se pretendia a selecção da actividade que mais contribuiu para desenvolver o conhecimento que já tinham do ideário do autor de “Dispersão”. À excepção dos dois últimos contributos do quadro, as actividades referidas assentam no ensino centrado na abordagem comunicacional, apoiado nas ferramentas informáticas 2.0. Mesmo os alunos que, anteriormente, tinham optado por respostas mais conservadoras, ao encontro do paradigma do ensino tradicional (respostas à terceira questão do presente questionário), agora, ao lhes ser colocada a questão, de forma indirecta, entraram em contradição. Apenas um dos quatro (Questionário E9, final) se manteve fiel. Dois deles (Questionários E15 e F9, finais) optaram pela tarefa final, a elaboração de um *slideshow*, contendo a declamação de um poema de Mário de Sá-Carneiro. O quarto discente (Questionário F10, final) optou pelo trabalho a pares. Recordamos que foi o mesmo discente que se queixou da “conversa” entre colegas, como factor perturbador. Portanto, a conversa perturba mas é enriquecedora...

Ainda na mesma questão, foi solicitado ao grupo que explicassem a razão que os levou a indicar a actividade x. As respostas são, naturalmente, variadas, pelo que se

procedeu a agrupamento por afinidade, de forma a tornar mais claros os resultados. Observemos, então, o respectivo quadro:

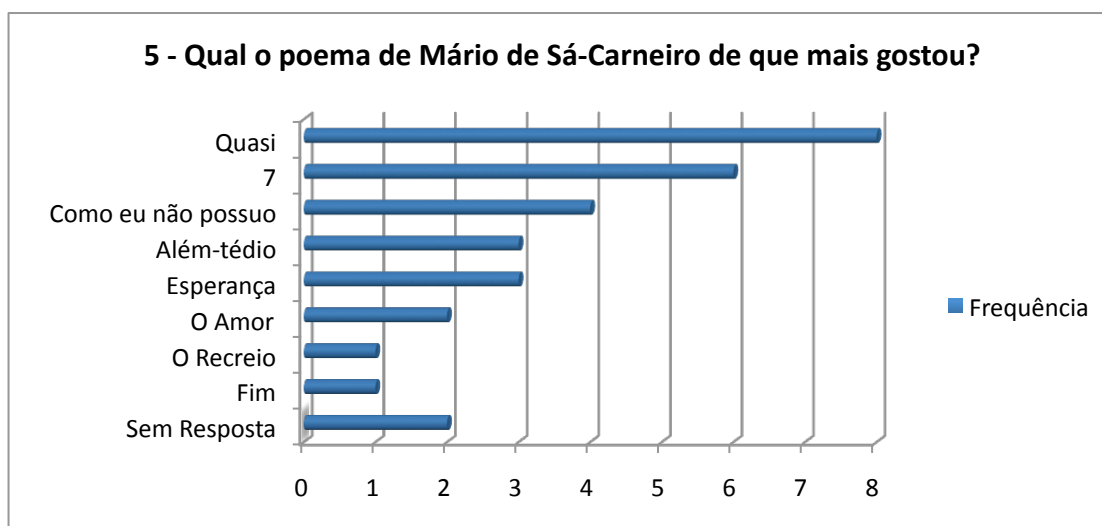


Retirando o grupo que optou por não se pronunciar e o aluno que não respondeu, num total de sete, os restantes vinte e três discentes justificaram pela positiva as escolhas que fizeram e que correspondem ao teor do quadro imediatamente anterior. Ressalta-se a preocupação com a funcionalidade e a qualidade da actividade. Por outro lado, o contributo é revelador do que este grupo considera pertinente para que uma actividade pedagógica, entre as centenas que levamos a cabo, em cada ano lectivo, possa ser significativa e proporcione uma aprendizagem efectiva. Algumas das etapas são apontadas: a pesquisa, actividades que proporcionem um contacto mais estreito dos discentes com o autor e a sua obra. A informação recolhida parece ser fundamental para uma boa percepção do ideário do

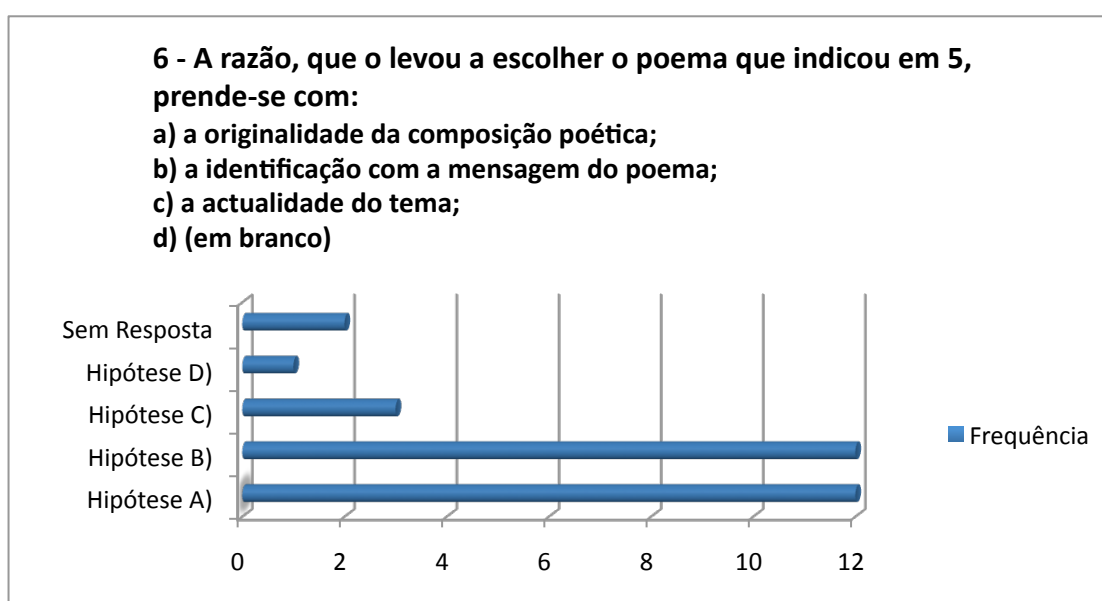
autor. A qualidade da pesquisa realizada parece atestar, para este grupo, a qualidade da actividade que, por sua vez, deve suscitar reflexão.

A quinta questão centrava-se na poesia sá-carneiriana, propriamente dita. Solicitava-se aos discentes que referissem o poema de Mário de Sá-Carneiro de que mais gostaram. Pretendíamos conseguir *ler*, nas entrelinhas, dois aspectos substancialmente diferentes: por um lado, a adesão à poética em si. Por outro e, em simultâneo, se a tendência para a lírica mais tradicional estava contrariada. Recordamos que um dos poemas trabalhados, *O Amor*, foi escrito pelo seu autor em plena adolescência e retoma a estrutura, ainda que de forma um pouco liberal, dos vilancetes dos séculos XV e XVI. A variedade de poemas trabalhados nas sessões ( “Como eu não possuo”, “7”, “Fim”, “O Amor” e “Quasi”) provocou, de início, alguma estranheza nas duas turmas, uma vez que a estrutura formal do poema já não lhes fornecia as informações que a lírica camoniana permitia retirar, aquando do levantamento da análise formal. Centrar a atenção, mais do que nunca, na mensagem e no seu conteúdo foi um processo de reconversão de representações sobre o texto poético que os discentes foram ultrapassando, a ritmos, necessariamente, diferentes. Esta consciencialização teve início na sessão anterior ao início da sequência trabalhada, tal como já fizemos menção, na qual se procurou fazer a ponte da lírica camoniana para a poesia de início de século. Na tentativa de desconstruir ou, pelo menos, de equacionar as representações face ao texto poético, passámos, inclusivamente, aos discentes alguns poemas experimentais, de vários autores de início de século, com o intuito de lhes fazer sentir a evolução da poesia, desde o último autor com que tinham contactado aprofundadamente em aula (Luís de Camões).

Falta ainda referir que, no momento em que responderam ao presente questionário, os discentes já tinham começado a preparar a tarefa final, à disposição no blogue que serviu de base ao projecto. Para a concretizarem deveriam, em primeiro lugar, proceder à selecção do poema que seria alvo de leitura expressiva. Por coincidência ou não, os poemas que surgem, no quadro seguinte, para além dos trabalhados nas sessões, foram os seleccionados para integrar a tarefa final. Os resultados são os seguintes:

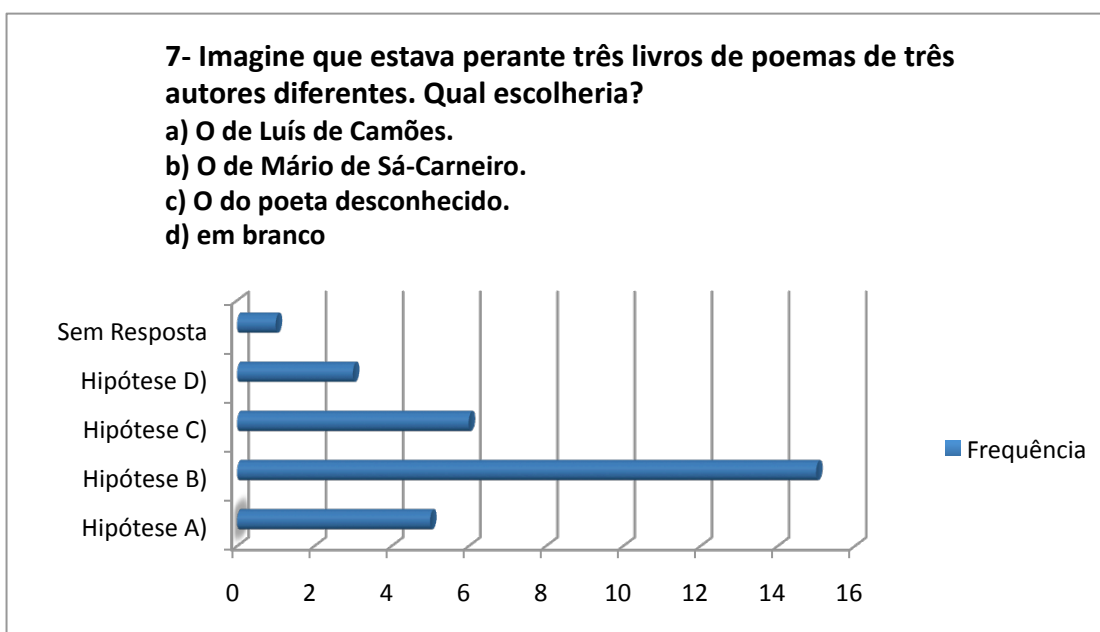


A receptividade a esta outra forma de fazer poesia parece ser consensual e reunir as preferências da maioria dos discentes dentro do grupo, cuja forma exterior dos poemas não parece ter constituído problema na compreensão da mensagem, visando a sua interiorização, de forma a poderem, de forma consciente, manifestar as suas preferências. Na questão seguinte, a sexta, iremos descortinar as razões que os levaram a realizar as presentes escolhas. Foram dadas três hipóteses aos discentes, para além de uma quarta em branco, caso nenhuma das fornecidas correspondesse ao principal motivo para a selecção efectuada. A primeira hipótese, a A), apoiava-se na originalidade da composição poética, a nível sobretudo, da mensagem que o texto encerra; a segunda, a B), frisava a identificação do discente com a mensagem veiculada; a terceira, a C), apontava, como principal motivo, a actualidade do tema, já que é uma poesia, em termos epocais, bastante mais próxima dos alunos. Os resultados apurados são os seguintes:



As duas primeiras hipóteses reúnem a maioria das preferências. O grupo divide-se entre a originalidade e a identificação com o texto. Comprova-se assim, a adesão dos discentes ao ideário e à poesia carneirianos. A actualidade do tema não constitui uma preocupação destes alunos, muito mais centrados no teor das alíneas anteriores.

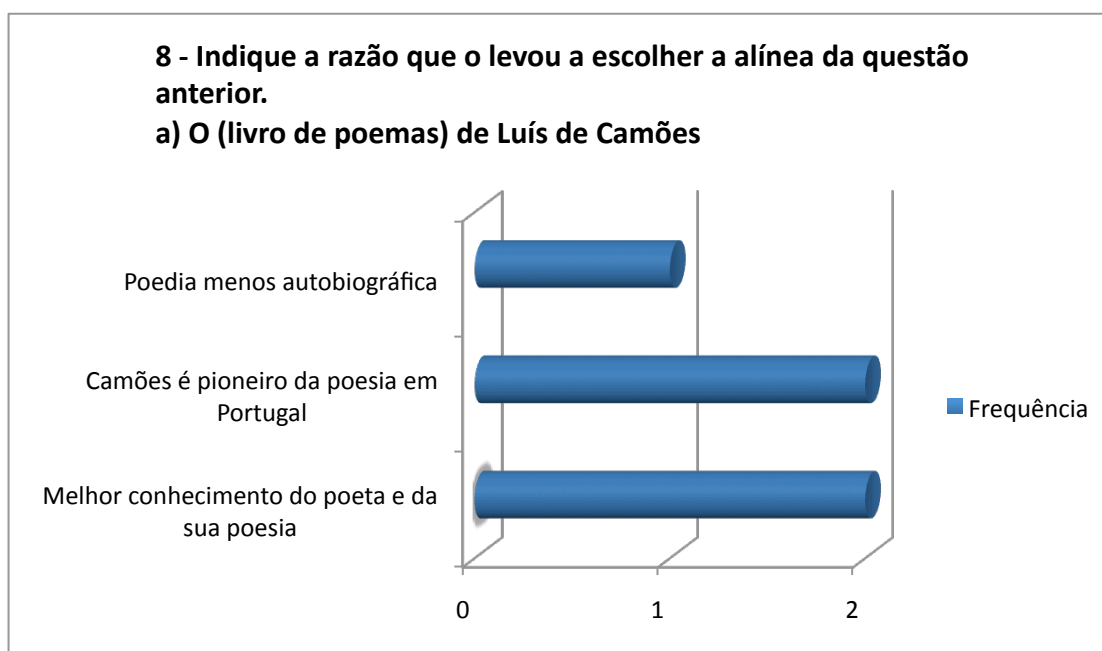
O item número sete versava a exposição de uma situação hipotética. Ao colocá-los perante uma situação de opção entre três livros de poesia de diferentes autores, pretendíamos atestar se, por um lado, se confirma a tendência de adesão a uma outra forma de fazer poesia, diferente da que conheciam, antes das sessões de trabalho. Caso tivessem sentido estranheza pela arte poética trabalhada, certamente que a opção se situaria na zona de conforto, o já conhecido. Neste caso, os estudantes escolheriam, certamente, a poética camoniana, a hipótese A). Na possibilidade de se terem rendido ao encanto da novidade e se tivessem aderido à poesia do autor de *Abrigo*, então a opção natural seria a hipótese B), expressando, desta forma, a vontade de conhecer mais da obra do Poeta. A hipótese C) destinava-se aos discentes que, tendo aceite outras formas menos convencionais de fazer poesia, por alguma razão, não se identificaram com o ideário sá-carneiriano. Então, demarcando-se já desses textos poéticos e tendo em conta as opções, arriscariam decerto por um poeta desconhecido. A hipótese D), em branco, dava sempre a hipótese de combinar as alternativas anteriores ou de incluir outras. O quadro seguinte agrupa os resultados recolhidos:





Metade dos inquiridos parece ter aderido ao ideário do Poeta, confirmando algumas das manifestações avançadas, em questões anteriores. Mais de dois terços terá evoluído para patamares mais complexos, em termos de construção poética (junção das hipóteses b) e c)), o que nos apraz, consideravelmente. Cinco dos discentes continuam a tomar opções dentro da zona de conforto, ou seja, não arriscando e preferindo o que já conhecem àquilo que os poderia surpreender. Um discente não responde e os últimos três optaram pela alínea d) por entenderem que as anteriores não se adequam. As razões apresentadas, por cada um dos discentes, reflectem posições individuais. A mais pertinente, para o presente estudo, refere que a aquisição do livro dependeria da “originalidade da poesia” (Questionário E16, final). Apesar de afirmar não escolher nenhum dos livros propostos, o critério da originalidade seria o factor que pesaria na selecção hipotética.

O item seguinte, o oitavo, solicitava aos discentes que apontassem uma razão justificativa da escolha anterior. Para uma melhor compreensão dos motivos apresentados, os mesmos foram agrupados em função das respostas do item anterior. Apresentamos, pois, três quadros correspondentes às três alíneas da questão anterior.



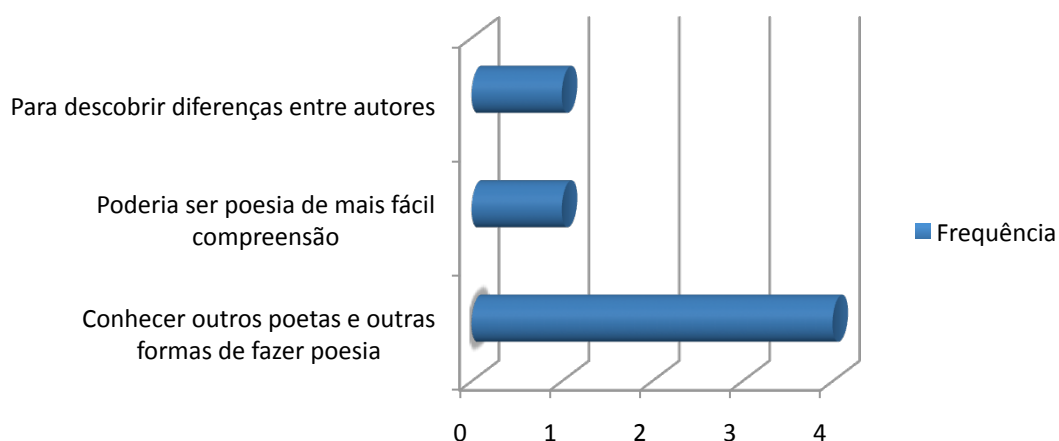
**8 - Indique a razão que o levou a escolher a alínea da questão anterior.**

**b) o (livro de poemas) de Mário de Sá-Carneiro**



**8 - Indique a razão que o levou a escolher a alínea da questão anterior.**

**c) O (livro de poemas) do poeta desconhecido**

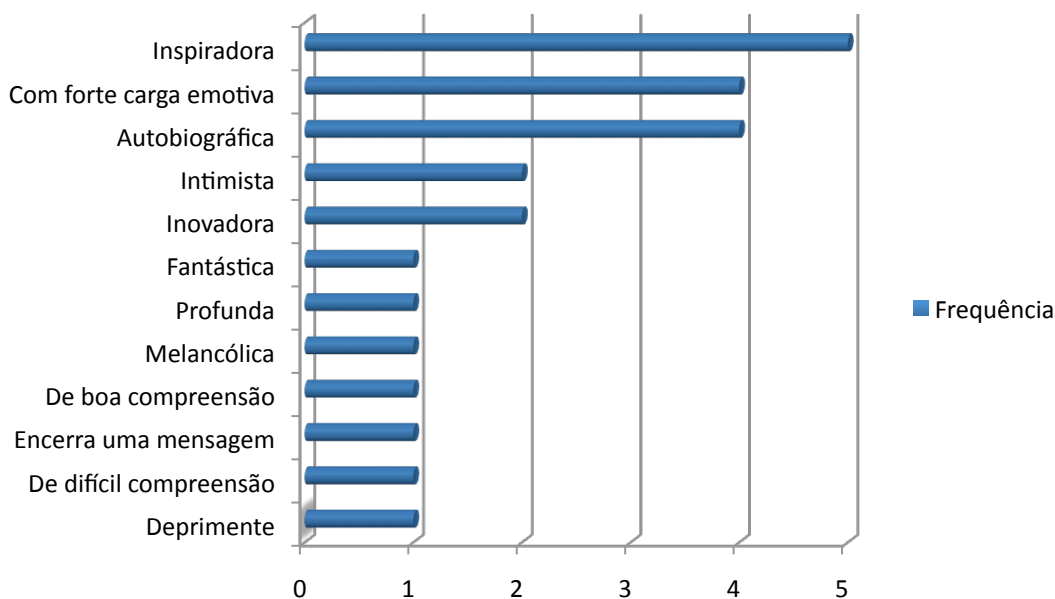


As razões apresentadas, em cada situação, reflectem o que esperávamos encontrar. Os alunos que, ao longo do inquérito foram revelando uma atitude mais tradicional em relação à poesia e às actividades de aula são, grosso modo, os mesmos que agora optam pela poética camoniana, mais perto dos padrões que norteiam as suas representações face ao texto poético, como se, para ser poesia, tivesse de rimar.

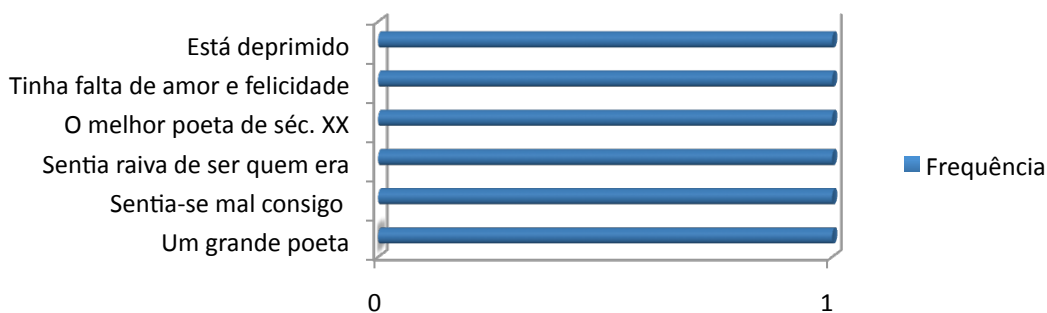
O grupo, que opta pela poética sá-carneiriana, fá-lo, principalmente, pelo ideário poético e pelo gosto que, entretanto, adquiriram pela obra do Poeta. São recorrentes ao referir que os poemas deixam entrever a sinceridade do poeta no que escreve e a emoção com que o faz. A forte componente autobiográfica e a identificação com o ideário do Poeta também são aspectos relativamente recorrentes nas respostas dos discentes. Pensamos que os objectivos das sessões terão sido atingidos: aderem a uma outra forma de fazer poesia, com diferentes graus de entusiasmo, aderem a novas práticas de aula e ganham algum gosto pela poesia.

A penúltima questão deste questionário, a nona, ia precisamente no sentido de confirmar algumas das invectivas anteriores. Ao solicitar que, de forma sucinta, elaborassem uma frase que contivesse o juízo de valor sobre a obra do Poeta é reduzir as suas opiniões a uma ideia que lhes pareça a mais importante. Nesta fase de conclusão do inquérito, parecemos de toda a pertinência que os discentes se pronunciem, reflectam, avaliem o percurso que construíram. As respostas situam-se a três níveis, pelo que surgirão três pequenos quadros: o primeiro trata dos juízos de valor sobre a obra poética (a que conheceram, naturalmente) sá-carneiriana; o segundo traduz as impressões, agora mais fundamentadas, sobre o próprio Poeta; por último, o terceiro quadro revela o impacto que a obra poética em estudo teve sobre os inquiridos. De referir que o universo de respostas se refere a vinte e quatro discentes, já que seis optaram por não responder. Entre os três quadros surgirão um total de trinta e três entradas, em resultado da elaboração das respostas dos alunos, já que uma parte introduz mais do que um juízo.

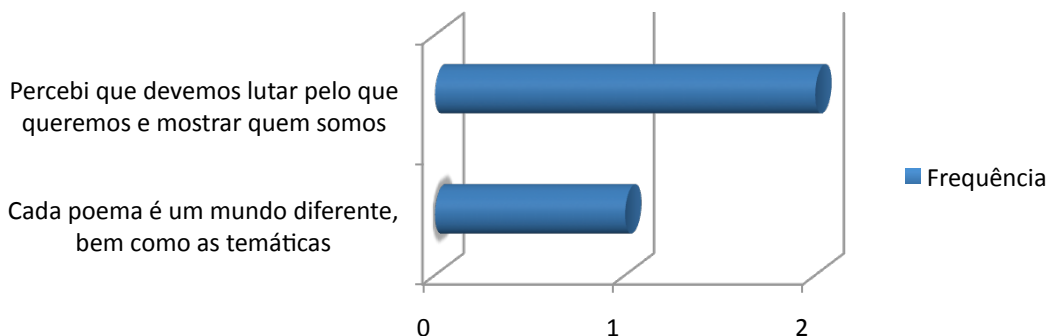
**9 - Numa frase curta, refira o juízo de valor que faz da obra de Mário de Sá-Carneiro (sobre a obra poética).**



**9 - Numa frase curta, refira o juízo de valor que faz da obra de Mário de Sá-Carneiro (sobre o Poeta).**



**9 - Numa frase curta, refira o juízo de valor que faz da obra de Mário de Sá-Carneiro (impacto nos inquiridos).**



A primeira linha de leitura prende-se com a concentração das respostas. Todos se revêem numa das respostas, não necessitando da hipótese D e a totalidade dos que responderam considera que é importante a sua identificação pessoal com o texto poético, reforçando algumas das formulações anteriormente avançadas e confirmando um dos princípios da abordagem comunicacional, o da possibilidade de envolver as experiências dos alunos no processo. Para a maioria dos inquiridos, este aspecto é importante mas não o único a ter em conta. É Também curioso o facto de se verificar uma suavização da posição defendida no questionário inicial. De facto, a observação das questões acima referidas e, depois de comparadas com a décima questão, desta fase final, permite a percepção de que o trabalho desenvolvido terá servido para inculcar nos alunos outras prioridades, no ideário do poeta, para além da identificação. O nosso objectivo terá sido atingido!

## 6.5 - Conclusões Provisórias

Foi surpreendente a adesão dos alunos, o entusiasmo evidenciado pelo recurso às ferramentas informáticas. É, portanto, de equacionar a introdução mais frequente, nas nossas aulas, destas e de outras ferramentas que apelam à interactividade e que permitem a construção do saber de uma outra forma. Com base ainda e apenas na resposta que tivemos durante as cinco aulas, é inequívoca, também, a motivação extra que o recurso às tecnologias permite, visando o desejável envolvimento dos alunos. Não vemos as habituais expressões enfadadas de quem olha para o relógio e sente que o tempo não passa.

Depois, a densidade da obra poética de Sá-Carneiro: o percurso traçado parece ter sido facilitador da adesão dos discentes ao poeta de “Dispersão”. As questões que a sua poesia levanta são complexas, para este público, se comparado com os outros poetas trabalhados. Contudo, a profundidade das temáticas abordadas parece não ter sido obstáculo à adequada predisposição para as aulas e para o contacto com a obra sá-carneiriana.

Em terceiro lugar, a abordagem aos textos. Partir das experiências dos alunos parece ser um aspecto facilitador da sua adesão aos mesmos porque, na essência, há identificação entre as dúvidas e anseios do sujeito poético e as questões mais íntimas com que os jovens se deparam nesta fase das suas vidas. Essa percepção é essencial para a compreensão da obra e do poeta. Não enveredámos, propositadamente, pelo desdobramento do eu, uma vez que a imaturidade dos alunos e a complexidade da problemática desaconselhavam a sua abordagem. Do lado de lá da *ponte*, esteve frequentemente o conceito de perfeição, de plenitude, no seu sentido mais linear, de chegar ao que, nesta *margem*, constrangia o sujeito lírico e que este não conseguia alcançar. Claro que os poemas seleccionados se prestam a uma abordagem desta natureza, dado que, em comum, tinham a desadequação do sujeito, em relação a si próprio e aos outros. Contudo, afigura-se-nos difícil uma abordagem pedagógico-didáctica, com carácter sistemático, a partir das experiências dos alunos, até porque, pela sua tenra idade, há textos de índole diversa que levantam questões com as quais os discentes não estão familiarizados. A abordagem comunicacional tem a virtude de partir da experiência, das vivências do aluno para o texto, o que, sempre que seja possível, é benéfico, pois a identificação com a questão a tratar contribui para uma maior adesão ao texto.

Em seguida, o bom senso que parece imperar, no sentido da resposta à última questão analisada. É menor o número de *radicais* do que o de *conciliadores*. A maioria, dezoito dos vinte e oito inquiridos, reconhece as vantagens da identificação do leitor com o texto, embora este não seja o único factor determinante para a adesão ao ideário do Poeta. Implícito está o pressuposto da descoberta latente, o respeito pelos ideais do poeta em estudo. Implícitos estão ainda os movimentos estéticos e literários em que o autor se insere, o contexto da época, as condicionantes específicas e íntimas da escrita do Poeta... Todos estes aspectos são decisivos para perceber a poesia, compreender o poeta e entender o homem. Curiosamente, as respostas mais radicais, menos abarcantes e mais particulares têm maior recorrência na releitura das primeiras questões, do questionário inicial, ou seja, a leccionação da sequência, segundo os moldes da abordagem, terá deixado perceber que o trabalho a desenvolver é um trabalho em várias frentes e que não pode ser redutor ao ponto de depender, unicamente, da identificação “com as preocupações do sujeito poético”.

Do exposto, parece ter ficado um pouco escamoteada a relevância da abordagem comunicacional no processo que temos vindo a analisar. Não que a mesma tenha perdido relevância mas porque, nas respostas dos alunos, foi de imediata leitura a presença e o impacto das novas tecnologias da informação e comunicação e das ferramentas informáticas. Pensamos ainda que tal se deve a uma mais fácil detecção e, conseqüentemente, referência nos argumentos que os discentes vão introduzindo, das *Webtools 2.0*. Temos consciência, até pelo explanado oportunamente, que a boa receptividade da investigação em curso se deve precisamente ao facto de termos conciliado as duas abordagens, ou seja, partindo das experiências dos alunos e através do suporte informático. Uma sem a outra teria comprometido a eficácia do trabalho. É um facto que a proximidade entre o universo dos discentes e os textos a trabalhar, promovendo a identificação com o texto, facilita a sua compreensão do mesmo e, simultaneamente, a sua interiorização de sentidos, mesmo dos contornos mais desviantes que um texto literário sempre encerra: “Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (Perrenoud, 2000:29).

A inferência seguinte prende-se com o sentido das respostas, ao longo dos três questionários. Este grupo de discentes está perfeitamente dentro do perfil heterogéneo das turmas de décimo ano de escolaridade com que nos temos deparado, recentemente, no início

de cada ano escolar. O sentido das respostas aos questionários, analisados na sua globalidade, permite vislumbrar uma acentuada diversidade de respostas, reveladoras de diferentes concepções do que é e deve ser o ensino e, concomitante, de maior ou menor motivação para o trabalho. Apesar de estarmos conscientes que os discentes, até pela fase de desenvolvimento intelectual em que se encontram, vão alterando as suas representações e conceitos sobre o mundo e também, por arrastamento, sobre a sala de aula, é necessário sentir o pulsar do grupo e ajustar as actividades a desenvolver, às suas características. Por outro lado, é saudável e desejável que o processo de ensino-aprendizagem seja variado e ao encontro de todos os discentes. Logo, as actividades e estratégias a desenvolver não deveriam seguir uma única abordagem ou modelo de aula, mas sim vários modelos de abordagem. Tal facto, não retira importância à experiência realizada, antes pelo contrário. É muito difícil, embora não impossível, conceber sequências de aprendizagem, com este grau de exigência, no que respeita também ao tempo de preparação pelo professor. O ideal é que se varie as abordagens e as estratégias, em função do grupo e do melhor rendimento que este pode retirar de cada sequência de aprendizagem. Foi assim, respeitando este princípio, que concebemos a presente sequência. O sucesso está não nos processos mas nos resultados. Teremos, eventualmente e a julgar pelo teor dos questionários, contribuído para que a mudança de representações se processe. O primeiro passo é visível no produto final e nos testemunhos dos alunos: a abordagem do texto poético é mais aliciante para a maioria dos inquiridos, recorrendo às *Webtools 2.0*. Não quer este facto dizer que, futuramente, todas as abordagens ao texto poético devam seguir esta metodologia: esta foi a solução adequada para estes dois grupos, nos respectivos contextos e para este conteúdo.

É inegável o contributo, para a motivação dos alunos, que a introdução das ferramentas informáticas 2.0 traz para o espaço da aula. É inegável, também, que, trabalhando a partir de suportes informáticos e procurando aproximar os textos poéticos da realidade dos alunos, se consegue dos discentes uma motivação, uma adesão às actividades propostas completamente diferente. É, por último, também inegável que a percepção que este grupo tem de Mário de Sá-Carneiro e da sua obra poética é muito mais profunda e ajustada, no final da sequência, do que em contexto normal de sala de aula. A abordagem do poeta de “Dispersão” pela sua componente humana, pelas inseguranças e incertezas, pelas dúvidas existenciais, pelo desajuste entre o ter e o querer, pela rebeldia e irreverência, aproximaram o homem-poeta dos discentes, na medida em que a identificação foi frequente



e explicitada, com uma frequência maior do que seria de esperar. Só, deste modo, se entende a adesão ao ideário sá-carneiriano: os jovens podem mudar exteriormente mas as dúvidas, as incertezas e insatisfações são intemporais. E a poética sá-carneiriana é marcada, irrefutavelmente, pelo conceito da intemporalidade ou, neste caso, de actualidade. Também por isso, à distância de quase cem anos, os textos poéticos trabalhados continuam a cativar jovens, os quais aderem a um ideário que, não sendo acessível de imediato, os seduz, de forma progressiva, até à rendição. Conseguir envolver trinta alunos de décimo ano na declamação consciente de um texto do Poeta não foi fácil. Esta tarefa final talvez tenha sido das que, ao longo do ano lectivo, teve a participação entusiástica de todos, sem excepção.

“Outrora imaginei escalar os céus  
À força de ambição e nostalgia,  
E doente-de-Novo, fui-me Deus  
No grande rastro fulvo que me ardia.

Parti. Mas logo regresssei à dor,  
Pois tudo me ruiu... Tudo era igual:  
A quimera, cingida, era real,  
A própria maravilha tinha cor!”

in *Além-Tédio*, (CARNEIRO, 2005:42)

## 7 - Conclusão

Nesta fase, a reflexão sobre o presente trabalho retoma também as ilações evidenciadas nas conclusões provisórias, formuladas nos três eixos que organizam a presente investigação: a obra poética sá-carneiriana, as ferramentas informáticas 2.0, numa perspectiva comunicacional, e a conjugação destes dois factores na experimentação real, em contexto de sala de aula, com alunos, também reais.

Deste modo, o que neste trabalho procurámos compreender decorreu da necessidade de cumprir os objectivos que tínhamos estabelecido: a reflexão sobre a poética de Mário de Sá-Carneiro, mais precisamente, sobre o que o move, o que o domina e o que o divide. É na descodificação deste enigma que reside, em boa medida, o fascínio que o Poeta e a sua obra exercem sobre nós. Lemos, agora, substancialmente, melhor o poeta, porque compreendemos, também melhor, o homem. A frase pessoana, já citada, “Sá-Carneiro teve só génio: O que disse, foi o que viveu” ( JÚNIOR, B., 2007:280) resume exemplarmente a razão da mitificação do homem e do enorme interesse centrado no poeta. O seu poetar vai ao encontro dos sentimentos mais íntimos do ser humano. Todos temos inseguranças e incertezas, todos queremos amar e ser amados e, por último, todos queremos ser aceites pelos que nos rodeiam. A intemporalidade e actualidade da sua envolvente obra poética residem nesta identificação imediata: a compreensão do drama que norteia o poeta e que mitiga curiosamente o homem. Em Mário de Sá-Carneiro, o homem e o poeta estão tão próximos que se revela de extrema dificuldade, perceber um, ignorando o outro. Fernando Pessoa adianta o porquê: *o que disse foi o que viveu*.

O autor de “Dispersão” é ainda exímio na explicitação dos seus estados de alma bem como na transparência, quase infantil, com que verbaliza o que lhe ocupa o espírito. A preocupação com o belo, a teatralidade com que encara a vida, transformando-a num palco constante, por onde desfilam os diferentes personagens que vai vestindo na vida e na ficção, ocupam o Poeta. Estes personagens, dos sucessivos heróis das suas novelas, quase todos artistas, do seu meio, às personagens *ansiadas* de um Eu perturbado e perturbante, quebrando convenções, fronteiras, evidenciando uma sexualidade latente e enigmática, em que o feminino e o masculino se diluem, constituem uma galeria de dimensão reduzida, mas de grande riqueza interior. Ora, num momento, temos o homem alto e bem constituído e

logo, no seguinte, a “mulher para ter muitos amantes” (SÁ-CARNEIRO, M., 2005:144). Estas contradições dominam o poeta: da reacção superficial e quase *coquette* face às adversidades da vida à profundidade de uma crise existencial, da volatilidade dos sentimentos que vão alternando entre o razoável e o extremo.

A obra do Poeta é ainda reflexo de um contexto epocal de que não nos podemos dissociar. Os pólos opostos que o definem são ainda resultado da crise do sujeito que aflige o homem de início de século. Também aqui, as contradições são marcantes: a Europa e Portugal, o progresso e a máquina *versus* o conservadorismo e a estagnação. O Poeta, dominado pelas *ânsias* de uma outra vida, num outro meio, ressentido-se claramente da estagnação cultural portuguesa do início de século. Por isso, sente-se bem em Paris, pólo oposto a Lisboa, marcado pelo progresso e pela máquina, uma cidade receptiva às novas tendências artísticas e culturais que proliferam um pouco por toda a Europa. Assim, esta crise que se desenvolve por factores exteriores ao poeta e os quais o homem não controla, galopa, num segundo momento, para o interior do homem e do poeta, dominando-o até ao estrangulamento final, o suicídio. A crise em Sá-Carneiro é dolorosa, *a dor de ser quasi*. Dividido entre o que tem e o que aspira ter, entre o que é e o que aspira ser, a realidade vai-se tornando irreconciliável para o poeta. Resta-lhe a despersonalização, a projecção num Outro que lhe resolva a equação sem solução da sua vida. Esse percurso de busca não é concluído. O sujeito poético / homem não consegue abstrair-se de si próprio o suficiente, para criar vozes polifónicas de um eu, à maneira pessoana. Consegue, por *esguios instantes*, laivos de projecções de um eu, *pilar(es) intermédio(s)*, porque, na sua essência, *em metade de mim hoje só moro...*

Para o trabalho em sala de aula e tendo em atenção o público-alvo, foi necessário proceder à simplificação de alguns conceitos, por razões evidentes. Retirámos, deliberadamente, os aspectos intemporais da sua obra, concomitantemente, actuais e depois de filtrados pela condicionante acima referida, foram introduzidos àquele grupo de alunos. Este contacto teria de ser aliciante, no fito de vencer resistências ao texto poético, intuito missionário e, frequentemente, quase utópico do professor dos nossos dias. No que toca à poética do autor de “Quasi”, a missão afigurava-se-nos de relativa facilidade. A riqueza do poetar, a espontaneidade da expressão do que lhe vai na alma, a qualidade e a variedade desses sentimentos constituíram factores preponderantes indispensáveis ao sucesso do

projecto. Era, desta forma, necessário equacionar o modo, a metodologia de trabalho, dentro da sala de aula, que melhor contribuísse para o vencer das resistências que adivinhávamos. Sentimos que todo o processo, alvo de descrição e reflexão, foi profícuo e ressaltamos a vívida impressão que a solução para determinados momentos de aula passa pelo recurso às novas tecnologias, com a mais valia da perspectiva comunicacional.

O trabalho de campo confirma, precisamente, essa impressão. Seleccionar os textos, na perspectiva das experiências dos alunos e do referencial dos mesmos traduz-se numa maior e mais eficaz adesão ao texto. A introdução das novas tecnologias retira o ar de enfado que, frequentemente, encontramos nos rostos dos nossos alunos. O trabalho desenvolvido com as ferramentas informáticas 2.0 pode ser um trabalho de rigor e conducente ao desenvolvimento das competências e das aprendizagens. Os alunos envolvem-se mais directamente nas actividades, participam de forma mais regular e espontânea. Os sucessivos quadros apresentados e as inferências aduzidas procuram dar conta desse facto.

Contudo, a chave central para o sucesso da experiência realizada é a riqueza, o envolvimento, a eterna descoberta que a poética de Sá-Carneiro permite, de forma ímpar. O contacto com a sua obra, o fascínio que a mesma exerceu e exerce sobre nós foi factor determinante para encontrar resposta à pergunta: Como podemos levar Mário de Sá-Carneiro para a sala de aula? Cedo, nesta *viagem* académica, esta possibilidade foi ganhando corpo e transformando-se não numa obsessão carneiriana mas numa certeza, marcada pela irreduzível vontade de concretizar um projecto, como diz o Poeta:

Nada tendo, decido-me a criar:  
Brando a espada: sou luz harmoniosa  
E chama genial que tudo ousa  
Unicamente à força de sonhar... (SÁ-CARNEIRO, 2005:28)

## 8- Apêndice

### 8.1 – Textos dos Questionários

#### Questionário Inicial – Os poetas de Século XX e as TIC

---

O presente questionário é anónimo para que possa responder às seguintes questões sem constrangimentos.

- 1- Enumere três adjectivos que lhe ocorrem quando pensa num texto poético.  
\_\_\_\_\_
  
- 2- Para si, a poesia procura:
  - a. informar quem lê.
  - b. revelar o estado de espírito de quem escreve.
  - c. provocar reacções no leitor.
  - d. \_\_\_\_\_
  
- 3- Nos poemas que já leu, dentro e fora das aulas, considerou que:
  - a. a mensagem poética não tem nada a ver consigo.
  - b. se identificava com alguns dos sentimentos explicitados.
  - c. o poeta é um sonhador.
  - d. \_\_\_\_\_
  
- 4- Na sua opinião, a selecção dos textos a trabalhar deve estar relacionada com:
  - a. as motivações dos alunos.
  - b. a importância do texto na obra do poeta.
  - c. as duas hipóteses anteriores.
  - d. \_\_\_\_\_
  
- 5- Quando trabalha o texto poético nas aulas, prefere:
  - a. partir sozinho à descoberta do texto e só depois interagir com o professor e a turma.
  - b. partir em grupo à descoberta do texto e só depois interagir com o professor e a turma.
  - c. ouvir as considerações do professor e depois trabalhar o texto.
  - d. \_\_\_\_\_
  
- 6- Como prefere abordar o texto poético?
  - a. Partindo do suporte escrito.
  - b. Partindo de uma leitura expressiva inicial.
  - c. Recorrendo a outros suportes (orais, visuais, informáticos...).
  - d. \_\_\_\_\_
  
- 7- Como já se apercebeu, nas próximas aulas, vamos tratar da Poesia do Século XX. Dos seguintes grupos de poetas, indique aquele que pertence inteiramente ao Século XX:
  - a. Bocage, Fernando Pessoa e Garrett.

- b. Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro e Garrett.
- c. Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro e Florbela Espanca.

8- Numa resposta curta, refira qual o principal factor que pesou na sua decisão para a questão anterior.

---

9- Numa primeira fase, como já se deve ter apercebido, recorrer-se-á às Tecnologias de Informação e Comunicação para trabalhar textos do poeta em aula. O que acha que o espera?

---

10- Acha que esta poderá ser mais ou menos aliciante do que a abordagem mais comum, partindo dos textos do manual? Porquê?

---

Obrigado!

#### Questionário Intermédio – Os poetas de Século XX e as TIC

---

O presente questionário é anónimo para que possa responder às seguintes questões sem constrangimentos.

1- Se pudesse alterar uma das respostas que deu no questionário inicial, qual é que reformularia e qual seria a resposta que daria agora?

Questão nº \_\_\_\_\_ Resposta \_\_\_\_\_

2- Qual o aspecto que considerou mais interessante na abordagem de Mário de Sá-Carneiro e dos seus poemas?

---

3- E o menos interessante?

---

4- Quando pensa na obra poética de Mário de Sá-Carneiro, sente que:

- a. apreendeu os sentimentos do sujeito poético nos poemas que trabalhou.
- b. foi difícil perceber a mensagem do sujeito poético.
- c. Não conseguiu entender a mensagem do sujeito poético.
- d. \_\_\_\_\_

5- Indique a razão que o levou a escolher a alínea da questão anterior.

---

6- Indique três sentimentos ou adjectivos que a obra poética de Mário de Sá-Carneiro desperta em si.

---

7- Depois destas sessões, considera que trabalhar texto poético em aula é:

- a. mais interessante;
- b. igualmente interessante;
- c. menos interessante;
- d. \_\_\_\_\_.

8- Considera que a utilização das TIC foram facilitadoras de uma melhor adesão da sua parte? Porquê?

---

9- No questionário anterior, perguntava-se sobre o que o esperava destas sessões apoiadas no computador. Corresponderam às suas expectativas? Explique.

---

10- Vamos voltar à sala de aula habitual e trabalhar mais alguns poemas de Sá-Carneiro. Que práticas das implementadas nestas sessões gostaria que se mantivessem?

---

Obrigado!

#### Questionário Final – Os poetas de Século XX e as TIC

---

O presente questionário é anónimo para que possa responder às seguintes questões sem constrangimentos.

Agora que terminou o estudo possível da obra poética de Mário de Sá-Carneiro, apercebeu-se, certamente, da oportunidade de contactar com os seus textos poéticos de duas formas diferentes: por um lado, a partir do suporte informático e, por outro, com base no manual e no texto escrito. Tendo isto em linha de conta, responda às seguintes questões:

1- Se pudesse alterar uma das respostas do questionário intermédio, qual é que reformularia e qual seria a resposta que daria agora?

Questão nº \_\_\_\_\_ Resposta \_\_\_\_\_

2- Em qual das duas fases, acima mencionadas (com e sem suporte informático), se sentiu mais predisposto para o trabalho na aula? Indique uma razão.

---

3- Em qual das duas fases do trabalho, acima mencionadas, considera que apreendeu melhor a essência (o mais importante) da obra do poeta? Indique uma razão.

---

4- Das diferentes actividades realizadas, qual lhe pareceu ser a mais enriquecedora para si? Porquê?

---

5- Qual o poema de Mário de Sá-Carneiro de que mais gostou?

---

6- A razão que o levou a escolher o poema que indicou em 5, prende-se com:

- a. a originalidade da composição poética;
- b. a identificação com a mensagem do poema;
- c. a actualidade do tema.
- d. \_\_\_\_\_

7- Imagine que estava perante três livros de poemas de três autores diferentes (Luís de Camões, Mário de Sá-Carneiro e outro poeta, para si, desconhecido). Qual escolheria?

- a. O de Luís de Camões.
- b. O de Mário de Sá-Carneiro.
- c. O do poeta desconhecido.
- d. \_\_\_\_\_

8- Indique a razão que o levou a escolher a alínea da questão anterior.

---

9- Numa frase curta, refira o juízo que faz da obra de Mário de Sá-Carneiro.

---

10- Em relação à poesia em geral, considera:

- a. importante identificar-se com as preocupações do sujeito poético;
- b. que rever-se nos textos é bom mas não é determinante para a compreensão da obra de um poeta;
- c. que a sua identificação pessoal com o texto não é importante.
- d. \_\_\_\_\_

Obrigado!



## 8.2 – Oficina de Escrita – Ficha de Reescrita de textos

## 9 - Bibliografia

### Bibliografia Activa

CAMPOS, Álvaro de / PESSOA, Fernando (1993) – *Livro de Versos* [Introdução, Transcrição, Org. e Notas de Teresa Rita Lopes], Lisboa, Círculo dos Leitores.

PESSOA, Fernando (1986) – *Obras de Fernando Pessoa* [Introduções, organização, bibliografia e notas de António Quadros], Porto, Lello e Irmão Editores, Vol. I.

PESSOA, Fernando (1993) — *Textos de Crítica e de Intervenção*, Obras Completas de Fernando Pessoa, 2ª ed., Lisboa, Edições Ática.

PESSOA, Fernando (2006) – *A Poesia do Eu* [Edição de Richard Zenith], Lisboa, Assírio & Alvim Editores, Vol. II.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 2001 – *Cartas de Mário de Sá-Carneiro a Fernando Pessoa* [edição de Manuela Parreira da Silva], Lisboa, Assírio & Alvim.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 2003 – *Correspondência com Fernando Pessoa*, Lisboa, Relógio d'Água, Vol. II.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 2004 – *A Confissão de Lúcio*, 2ª ed., Lisboa, Assírio & Alvim.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 2005 – *Poemas Completos* [Edição de Fernando Cabral Martins], 3ª ed., Lisboa, Assírio & Alvim.

### Bibliografia Passiva

BASTOS, N. B. e Basseto, B.F., 2002 – *Língua Portuguesa: uma Visão em Mosaico*, São Paulo, Estudos do Português da PUC/SP.

BERQUÓ, Franca, 1994 – « A Melancolia Narcísica na lírica de Sá-Carneiro» in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.157-168.

BRUMFIT, C.J. e Johnson, K.(editores), 1979 – *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

CARRINGTON, Victoria e Robinson, Muriel, 2009 – *Digital Literacies, Social Learning and Classroom Practices*, London, UKLA.

CHISINI, Josenia Maria, 1994 – « O Sintoma Poético da escritura de Mário de Sá-Carneiro» in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.179-184.

FERREIRA, Ermelinda, 2000 – «Auto-retrato em duplo: Mário de Sá Carneiro e Santa Rita Pintor», in *Semear* 4, Disponível em <[http://www.lettras.puc-rio.br/Catedra/revista/4Sem\\_15.html](http://www.lettras.puc-rio.br/Catedra/revista/4Sem_15.html)>, (Acesso a 02/02/09).

GALHOZ, Maria Aliete, 1990 – «Itinerário Humano de Mário de Sá-Carneiro», in *Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916*, (1990), Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Lisboa, Biblioteca Nacional.

GOHN, Carlos Alberto, 1994 – «Mário de Sá-Carneiro, flâneur», in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.191-195.

GRIMAL, Pierre, 1992 – *Dicionário de Mitologia* [trad. de Victor Jabouille] , Lisboa, Ed. Difel.

HERLITZ, Wolfgang *et alii.*, 2007, *Research on Mother Tongue in a Comparative International Perspective*, Amsterdam, Editions Rodopi.

JÚDICE, Nuno, 1990 – “Prefácio”, in *Poesia, Primeiro Volume, Mário de Sá-Carneiro* (1990), Círculo dos Leitores, Lisboa.

JÚNIOR, Benjamim Abdala *et alii.*, 2007 – *Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas*, Arte e Ciência, São Paulo, Brasil.

LAZAR, Gillian, 2008 – *Literature and Language Teaching, A Guide for teachers and trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.

LEBRUN, Marcel , 2002 – *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender* [tradução de Teresa Serpa], Lisboa, Instituto Piaget

LITTLEWOOD, William, 1986 – *Communicative Language Teaching, an Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press

LOPES, Teresa Rita, 1971 – “Pessoa, Sá-Carneiro e as três dimensões do Sensacionismo”, in *Colóquio / Letras*, 4, Dezembro, Lisboa, pp.18-26.

LOURENÇO, Eduardo, 1990 – “Suicidária Modernidade”, in *Colóquio / Letras*, 117/118, Lisboa, Setembro – Dezembro, pp. 7-12.

MACHADO, Deolinda R. C., 1991 – “Notas ao poema «Como eu não possuo» de Mário de Sá Carneiro”, in *Projecto Vercial*, Disponível em <[alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/scarneir.rtf](http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/scarneir.rtf)> (Acesso a 11/09/10).

MACHADO, Lino, 2004 – “Scripta mortalia: grafia compulsiva da “dispersão total” em Mário de Sá-Carneiro”, in *Revistas Scripta*, Disponível em <[http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta15/Conteudo/N15\\_Parte01\\_art05.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta15/Conteudo/N15_Parte01_art05.pdf)> (Acesso em 10/09/2010).

MARTINS, Fernando Cabral, 1990 – «Os Olhos Futuristas», in *Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916*, (1990), Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Lisboa, Biblioteca Nacional.

MARTINS, Fernando Cabral, 1997 – *O Modernismo em Mário de Sá-Carneiro*, Lisboa, Editorial Estampa.

MARTINS, Fernando Cabral, 1999 – “O Narrador Supremo”, in *Céu em Fogo* [Edição de Fernando Cabral Martins], Lisboa, Assírio & Alvim, pp.269-277.

MAYER, Richard E. *et alii*, 2009 – *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* [organização de Guilhermina Lobato Miranda], Lisboa, Relógio d’Água.

Ministério da Educação, 2001 – *Programa de Português homologado*, Lisboa, Porto Editora.

MIRANDA, José Américo, 1994 – «A Confissão de Lúcio: encenação de um suicídio» in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.157-168.

MORÃO, Paula, 1990 – «Algumas Marcas Simbolistas na Poesia de Sá-Carneiro», in *Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916*, (1990), Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Lisboa, Biblioteca Nacional.

MOURÃO-FERREIRA, David, 1990 – “O Voo de Ícaro a partir de Cesário”, in *Colóquio / Letras*, 117/118, Lisboa, Setembro / Dezembro, pp. 204-212.

MULLER, Fernanda Suely, s/data – “Ecos do Modernismo e de Mário de Sá-Carneiro na revista ‘O Ocidente’ (1878-1914)”, Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/desassossego/contendo/02/Fernanda%20Suely%20Muller.pdf>> (Acesso em 13/09/2010).

PEREIRA, Edgard, 1994 – «A Confissão de Lúcio», in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.119-123.

PEIXOTO, Sérgio Alves, 1994 – «A Poesia de Sá-Carneiro, Hoje», in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.169-172.

PERRENOUD, Philippe, 2000 – *Dez Novas Competências Para Ensinar* [tradução de Patrícia Ramos], Porto Alegre, Brasil, Artmed.

PIEIDADE, Ana Nascimento, 1990 – «Mário de Sá-Carneiro ou a reposição permanentes dos enigmas», in *Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916*, (1990), Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Lisboa, Biblioteca Nacional.

PIEIDADE, Ana Nascimento, 1994 – *A Questão Estética em Mário de Sá Carneiro*, Lisboa, Universidade Aberta.

PIEIDADE, Ana Nascimento, 2008 – *Outra Margem; Estudos de Literatura e Cultura Portuguesas*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

PIEIDADE, Ana Nascimento e VILA MAIOR, Dionísio, 2001 – *A Geração de 70 e a Geração de Orpheu: Portugal em Questão*, Lisboa, Universidade Aberta.

PONTES, Roberto, 1994 – «As Cidades de Sá-Carneiro», in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFMG, pp.197-203.

*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001, Conselho da Europa, Disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/QECCR.aspx](http://www.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QECCR.aspx)> (Acesso em 13/08/2010).

ROLLA, A. et alii, 2001 – *Ensino de Língua e Literatura : Alternativas Metodológicas*, Porto Alegre, Ed. da Ulbra.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 1999 – *Céu em Fogo* [Edição de Fernando Cabral Martins], Lisboa, Assírio & Alvim.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, 2003 – *O Incesto*, Ed. Alma Azul, Castelo Branco.

SÁ-CARNEIRO, Mário de, s/data – *Loucura*, Sintra, Colares Editores.

SILVA, Manuela Parreira da, 2001 – “Posfácio”, in *Cartas de Mário de Sá-Carneiro a Fernando Pessoa* (2001), ed. de Manuela Parreira da Silva, Lisboa, Assírio & Alvim, pp.349-355.

SIMÕES, Paula Guimarães, 2004 – “Para uma abordagem das Interações Comunicativas”, in *Verso e Reverso*, Disponível em <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=10&s=9&a=87>>, (Acesso em 27/07/09).

VIEIRA, António, 1997 – *Metamorfose e Jogo em Mário de Sá-Carneiro*, Lisboa, Editora &etc

VIEIRA, Helena, 2000 – *A Comunicação na sala de Aula*, Lisboa, Editorial Presença.

SOUZA, Margaret E. P., 1994 – « Visão de Mulher num poema de Sá-Carneiro» in DUARTE, Lélia Parreira [coord.], *Anais da Semana de Estudos Mário de Sá-Carneiro*, Belo Horizonte, Centro de Estudos Portugueses da FALE/UFGM, pp.173-177.

VILA MAIOR, Dionísio, 1996 – *Introdução ao Modernismo*, Coimbra, Edições Almedina

VILA MAIOR, Dionísio, 2003 – *O Sujeito Modernista - Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros e António Ferro: Crise e Superação do Sujeito*, Lisboa, Universidade Aberta.

WIDDOWSON, H.G., 1978 – *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

WOLL, Dieter, 1990, «Sá-Carneiro, Aquilino Ribeiro e o Futurismo», in *Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916* (1990), Presidência do Conselho de Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Lisboa, Biblioteca Nacional, pp-31-46.

ZENITH, Richard, 2006 – «Prefácio», in *Poesia do Eu* (2008), ed. de Richard Zénith, col. Obra Essencial de Fernando Pessoa, Vol. 2, Lisboa, Assírio & Alvim, pp. 9-22.