

UNIVERSIDADE ABERTA



A poesia e alguns dos seus caminhos: uma perspetiva comparatista para a formação de leitores na aula de português língua materna

Maria da Saudade Conceição Mestre (aluna nº1101999)

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa:
Investigação e Ensino**

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



A poesia e alguns dos seus caminhos: uma perspetiva comparatista para a formação de leitores na aula de português língua materna

Maria da Saudade Conceição Mestre (aluna nº1101999)

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa:
Investigação e Ensino**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Mendes Coelho

2015

Resumo

Palavras-chave: Poesia, Comparativismo, Papel da poesia; Promoção da leitura literária.

A poesia faz parte integrante da vida dos povos, desde épocas remotas, tanto na transmissão de conhecimento, como em forma de entretenimento.

Com este trabalho pretende-se, em primeiro lugar, refletir sobre o papel e a importância da poesia na aula de Português, defendendo-se as potencialidades que oferece na promoção da leitura e na formação de leitores.

Seguidamente, analisa-se a presença do texto poético nos documentos orientadores da realidade educativa portuguesa e a forma como se desenvolve a competência da leitura e a competência literária.

Na terceira parte, procura-se mostrar a cumplicidade que se pode estabelecer entre a poesia e outras artes, a pintura e a música e particularmente o Fado, através de vozes inovadoras de intérpretes deste género musical, incentivando a vontade de ouvir, ler e dizer, por prazer.

No quarto momento, parte-se para a descoberta de pontos de contacto entre poemas do *corpus* previsto nas Metas Curriculares do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e outros textos, literários ou não. Tendo como fio condutor um eixo temático específico e à luz da perspectiva comparatista, tenta-se estabelecer um diálogo entre autores e vários registos de um mesmo tempo e de tempos passados, propondo a uma conciliação interartes, a caminho da criatividade e da imaginação. Espera-se, assim, que a escola, através do poder transformador, intemporal e transversal da poesia, possa criar condições e ajudar a alargar os horizontes do conhecimento e da cidadania, fomentando o gosto pela língua e pelo património cultural, veículos de uma identidade própria.

Por fim, apontam-se outros potenciais temas indutores de poesia a explorar, a partir dos textos presentes no Caderno de Apoio de Poesia, objeto de estudo deste trabalho, esperando sempre que a ligação entre a poesia a outras áreas do saber, possa suscitar a vontade de sentir e ler profundamente, uma palavra, um som, uma imagem até se chegar à obra integral.

Abstract

Key-words: Poetry, Comparativism, Role of poetry, Reading promotion

Poetry is an integral part of the life of the peoples since ancient times, as much in the transmission of knowledge as in the form of entertainment.

The intent of this work is, first of all, to reflect on the role and the importance of poetry in the Portuguese class, and argue in favour of its potential to promote reading and the formation of readers.

The work assesses the presence of the poetic text in the documents that guide the Portuguese educational reality and the way the reading skills and the literary skills develop.

In the third part, it is tried to show the complicity that can be established between poetry and other art forms, such as painting and music, especially fado, through innovative voices of performers of this music style, encouraging listening, reading and saying poetry for pleasure.

In the fourth moment, the work moves to the discovery of points of contact between poems from the body of work established in the curricular goals of the “terceiro ciclo do ensino básico” and other texts, literary or not. Having as guiding principle a thematic axis, and in the light of the comparatist perspective, the author tries to establish a dialogue between authors and several records of one same time and past times, proposing a conciliation between arts as a way to creativity and imagination. It is, thus, expected that school, through the timeless and cross-cutting transformational power of poetry, can create conditions and help enlarge the horizons of knowledge and citizenship, fostering the love for language and cultural heritage, vehicles of identity.

At last, other subjects that can induce poetry are proposed to explore, starting from texts present in the Caderno de Apoio de Poesia, this work's object of study, always waiting that the link between poetry and the other areas of knowledge can create the will to feel and read deeply a word, a sound, an image, until one reaches the integral work.

Dedicatória

À minha mãe, pelo exemplo de resistência.

Ao meu pai que está perto, apesar da distância do tempo.

Agradecimentos

Um agradecimento particular à minha orientadora, Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho, pela atenção, disponibilidade, confiança e sugestões imprescindíveis.

Ao meu filho pela sua presença e inspiração.

Aos meus irmãos pela ajuda.

Às minhas colegas Ana Margarida e Helena pelo incentivo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS	3

PARTE I - ENQUADRAMENTO

1. Os caminhos da leitura e o encontro com a poesia	8
1.1. A mágica poesia	10
1.2. Educar pela poesia	13
1.3. A leitura, a poesia e a formação de leitores	16
1.4. A leitura de poetas contemporâneos	20

PARTE II - A LEITURA E A POESIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

2. A leitura e a poesia no Programa de Português do Ensino Básico e no Plano Nacional de Leitura	23
2.1. A poesia nas Metas Curriculares de Português do Terceiro Ciclo do Ensino Básico	32
2.2. A leitura e a poesia no Programa de Português do Ensino Secundário homologado em 2001 e 2002	34
2.3. A poesia no Novo Programa de Português do Ensino Secundário	36
2.4. A poesia e o Plano Nacional de Leitura	37

PARTE III - A POESIA E OUTRAS ARTES NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

3. A poesia, a imaginação e a criatividade	41
3.1. A arte, a poesia, a humanidade e a cidadania	43
3.2. A poesia e outras artes: cumplicidades	44
3.3. A poesia e a experiência estética	47
3.4. As “cores” da poesia	49
3.5. A leitura em voz alta	51
3.6. Os sons da poesia.....	53

3.7. O lugar da poesia e o papel do professor	55
3.8. A poesia e o fado na aula de Português	57

PARTE IV – O FADO ENQUANTO VEÍCULO DE POESIA, CONTRIBUTO PARA A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO PATRIMÓNIO CULTURAL PORTUGUÊS

4. Os caminhos da literatura comparada e da intertextualidade.....	63
4.1. Temas e motivos	66
4.2. Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio (Poesia – 7ºano, 8ºano, 9ºano)	69
4.3. A poesia das “navegações” – o mar e outros caminhos	71
4.4. O mar e outros caminhos no Caderno de Apoio (Poesia – 7ºano, 8ºano, 9ºano)	75
4.5. Alguns encontros do mar com as artes	88
4.6. Um encontro entre a poesia e o fado.....	92
4.7. A poesia à procura de outros caminhos – do mar à inquietação.....	97
CONCLUSÃO.....	99
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	101
BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA	106
SÍTIOS DA INTERNET	107

Mãos

(A um pintor)

*Admiro a tua paciência vegetal o teu crescimento
de raiz, a tua pequena mão cega e certa,
inocente, adequada e fiel,
a mão honesta e competente
que trazes a trabalhar na tela ou no papel;
a mão que abre janelas para o mundo
da nossa imaginação
e portas para a rua onde gastamos
o coração...
Que desenho, que desígnio traça a tua mão?*

Alexandre O'Neill

INTRODUÇÃO

O amor faz parte da poesia e da vida. A poesia faz parte do amor da vida.

Edgar Morin

A poesia faz parte integrante da vida dos povos, desde épocas remotas, tanto na transmissão de conhecimento, como em forma de entretenimento. Se, por um lado, ao longo dos tempos passou por alterações várias, por outro, o poder mágico, a força, o mistério, a beleza que a caracterizam, permanecem intactas, intemporais e universais. Filósofos, como Platão, Aristóteles, referem nos seus escritos literários a importância da poesia, situada nos primórdios do pensamento estético. Por sua vez, Edgar Morin, filósofo e sociólogo francês, (1997: 35) considera que “A origem, a fonte da poesia, perde-se nas profundezas humanas, como nas profundezas da pré-história, onde brotou a linguagem, desta coisa estranha que é o cérebro e o espírito humano.” A palavra e a magia da poesia são transversais a todas épocas e a todas as idades e, em articulação com as artes plásticas, fílmicas, musicais e dramáticas permitem enriquecer as vivências pessoais, fazendo desvendar sensações múltiplas.

O carácter muito especial da poesia, na vertente linguística, literária e estética pode possibilitar ao aluno um espaço de conhecimento, revelação, descoberta, prazer, imaginação, mas, acima de tudo, pode ajudar a desenvolver as suas capacidades de leitor fluente, competente, criativo e crítico. O contacto

frequente com o texto poético tem a capacidade de ajudar o jovem a familiarizar-se com um tipo de linguagem simbólica e conotativa, apelando simultaneamente para o envolvimento com outras formas de expressão, revelando-se um elemento sinestésico, na medida em que apela para uma certa multidimensionalidade de sentidos.

O carácter eminentemente transversal da poesia pode favorecer o desenvolvimento global, na aula de Português, desde a proficiência da leitura, como também a sensibilidade estética e a criatividade. Todavia, o estado poético não se limita ao poema e à expressão literária, ou seja, não se fecha, no espaço restrito das palavras e dos seus sentidos, espraia-se igualmente, no campo de manifestações artísticas como a pintura, a música, o teatro, com elas se entrelaçando. A poesia é quase o fundamento e síntese dos diferentes géneros literários, a partir da qual a essência da cultura e dos sentimentos podem ser abordada e aprofundada. A linguagem poética é, portanto, uma ponte indispensável entre as pessoas e a vida, porque vive da espontaneidade das emoções cujas particularidades residem na forte combinação dos níveis sintático (relação entre as palavras), semântico (significado), fónico (rimas, assonâncias) e pragmático (relações com o mundo real).

La poésie étant un langage universel au même titre que la musique et la peinture, elle crée des liens entre les jeunes issus de pays différents, rapproche leurs sensibilités, rend homogènes leurs réactions face à un poème, qu'il soit écrit en français, en anglais ou en espagnol.¹

O diálogo entre a literatura e as artes manifesta-se desde a antiguidade greco-latina, especialmente entre a poesia e a pintura, sublinhando-se a capacidade dos poetas e pintores darem vida às personagens e às emoções, porque a “Pintura é poesia muda” e a “Poesia é pintura que fala.” A intensidade de um sentimento não deve ser circunscrita a um género de discurso, mas antes redescoberta através duma gravura, duma música ou de um filme. O desafio da poesia, nesta era das tecnologias e da globalização, das interações culturais, é passar por uma estratégia comparatista, visto que a sua transversalidade, em

¹UNESCO. *Lire et écrire la poésie*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551f.pdf> [consultado em 20/08/2014]

paralelo com as expressões artísticas, pode contribuir para a formação de alunos mais criativos e sensíveis, atentos aos valores estéticos.

Em síntese, na primeira parte deste trabalho, pretende-se verificar até que ponto a utilização da poesia, na aula de língua materna, servirá de meio de sensibilização para a formação de leitores interessados, sensíveis e proficientes, constituindo-se igualmente, como uma ponte relativamente à abordagem de outras formas de expressão que possam fazer suscitar a criatividade e a imaginação. Ou seja, sendo a literatura uma arte polifónica que interage permanentemente com outras artes, quanto mais rica for a experiência estética, melhor ela promoverá o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem.

Na segunda parte, procura-se mostrar qual o lugar da leitura e da poesia nos vários documentos programáticos da disciplina de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Posteriormente, na terceira parte, tenta-se mostrar como o diálogo da poesia e outras das artes, pode ajudar na formação de leitores mais proficientes, polivalentes, exigentes, sensíveis e atentos.

Finalmente, num quarto momento, adotando uma perspetiva comparatista, faz-se uma abordagem intertextual de textos poéticos presentes no Caderno de Apoio (Poesia – 7ºano, 8ºano e 9ºano), das Metas Curriculares de Português, trilhando um percurso de encontro entre a poesia e o fado.

OBJETIVOS

*A poesia vai acabar, os poetas
Vão ser colocados em lugares mais úteis.
Por exemplo, observadores de pássaros
(enquanto os pássaros não
Acabarem).*

Manuel António Pina

Numa altura em que se debate a importância das Humanidades, em geral, e da literatura, em particular, torna-se cada vez mais complexo determinar a sua

missão, quando colocada perante o denominado paradigma tecnológico. Questiona-se o papel da literatura, a sua responsabilidade, a sua função social e a sua pertinência, na educação de crianças e jovens solicitados constantemente pelo poder do imediato e do passageiro. Num tempo em que impera o utilitarismo, não se nega a importância da dimensão estética da literatura do seu contributo na realização do legado da língua portuguesa, contudo, colocam-se interrogações relativamente à sua função na preparação do futuro e aos conhecimentos que pode proporcionar.

De acordo com Vítor Aguiar e Silva, o lexema *literatura* deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *literatura* e o radical *littera* (*letra, carácter alfabético*), significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução e erudição (1984: 1, 2, 3). Na obra *Teoria da Literatura*, o mesmo autor aponta ainda, que no decurso do século XVIII, o adjetivo *literário* se referia a tudo quanto dissesse respeito às ciências e às artes, em geral. De acordo com Aguiar e Silva, ao longo dos séculos XIX e XX, o termo adquiriu outras aceções: conjunto da produção literária de uma época; conjunto de obras que se particularizam pela sua origem ou pela sua intenção; bibliografia existente acerca de um determinado assunto e retórica ou expressão artificial. O autor conclui que foi na segunda metade do século XVIII que o lexema *literatura* adquiriu os significados fundamentais que permanecem, ou seja, uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora. (1984: 9 e 10).

É importante, no entanto, distinguir entre literatura e estudo da literatura, uma é criadora, arte, outra, embora, não precisamente uma ciência, é uma modalidade do conhecer ou do aprender (1948: 13). Por outro lado, também se defende que a literatura não pode ser estudada, mas apenas lida e apreciada.

Numa comunicação proferida em 2014, sobre *A urgência da Literatura*, Helena Carvalhão Buescu sublinha que a literatura é transversal à sociedade e um dos mais densos lugares em que a reflexão e a compreensão se constroem, ou seja, a literatura é o reflexo de um património que se deve aprender a valorizar, a praticar e a transformar. (2014: 18)

Não porque haja especialistas que sobre ela falam. Mas porque a literatura é algo que nos define como cidadãos reflexivos de uma cultura historicamente situada, com um património que hoje, cada vez mais, devemos aprender a valorizar, a praticar e a transformar. (2014: 18)

A descoberta deste património cultural pode associar-se ao estudo da História, da Filosofia, da Ciência ou das Artes, promovendo a compreensão daquilo que é essência humana, estabelecendo uma abertura de pensamento e o desenvolvimento da cidadania. Saber estar consigo e com os outros é um caminho que se aprende a percorrer através da experiência literária.

Na ótica de Maria Alzira Seixo, a literatura consiste no uso estético da linguagem capaz de se tornar um aparelho de sedução com ideias poéticas que são simultaneamente críticas, fator de desenvolvimento intelectual e tomada de consciência do mundo. (2014: 68)

A autora acrescenta ainda que a literatura condiciona múltiplos setores: a educação estética; a educação linguística; a educação cívica, política, ética e filosófica; a educação retórica e a educação do raciocínio, porque poetizar é “pensar com a imaginação ordenada”; a educação histórica e a educação espacial e geográfica, podendo constituir um fator “excepcional de educação”. (2014: 70, 71, 72)

Na era das tecnologias é, por isso, fundamental saber ler um texto literário e educar para a sensibilidade.

Neste contexto, o desafio maior que se pretende atingir através deste trabalho é encontrar estratégias que levem ao prazer do texto, num caminho de cumplicidade e empatia, descobrindo o desejo de ler, de escrever, de ouvir dizer/cantar, de jogar com as palavras, de recitar, num contexto em que as tecnologias da comunicação apresentam uma relevância cada vez mais acrescida. Será oportuno verificar de que forma se pode entrecruzar o ensino do texto literário com as outras disciplinas, lembrando que a noção de texto não abrange apenas as obras literárias, mas todos os produtos das práticas significantes, como o entende Roland Barthes.

Assim, qualquer prática significativa produz texto, permitindo-nos falar em texto fílmico ou em texto musical, por exemplo. (1973: 24)

Barthes designa, por um lado, o “texto de prazer”, aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura e, por outro, “texto de fruição”, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus valores e das suas recordações. (1973: 49) Adianta ainda que a fruição é indizível e que o prazer do texto não é certo, pois não há

nada que diga que o mesmo texto agrade a segunda vez, é um prazer precário.
(1973: 97)

Em síntese, os objetivos deste trabalho consistem, acima de tudo, em despertar o gosto pelo texto, o prazer pela fruição do texto, especialmente o texto poético, em comunhão com outras artes e com “textos” de outras artes; desenvolvendo as competências das expressões, oral e escrita; promovendo o gosto pela leitura e pela escrita, valorizando o uso expressivo da língua; fomentando a criatividade e a capacidade crítica, numa perspectiva transversal e globalizante.

PARTE I – ENQUADRAMENTO

1. Os caminhos da leitura e o encontro com a poesia

Poesia

*Tu estás em mim como eu estive no berço
como a árvore como a sua crosta
como o navio no fundo do mar.*

Mário Cesariny

O sol do poema é o sol para lá do sol. O tema da minha poesia passa por uma procura de identidade. Também ando numa deriva à procura daquela outra coisa que quero encontrar e que talvez encontre, uma outra coisa que está em tudo, mas que ninguém vê, porque existirá misturada na poesia da existência. Mas eu quero ver. Tenho a preocupação de ver.

António Ramos Rosa

Os livros constituem a memória escrita da Humanidade, ler é ir ao encontro da vida, compreendendo-a melhor, graças ao encontro de testemunhos universais e intemporais, registo de sentimentos, glórias, dramas e frustrações.

Antes do século da imprensa, a leitura confinava-se a palácios e mosteiros e eram poucas as pessoas com acesso aos livros e ao ensino, a cultura era um privilégio destinada ao usufruto duma minoria. A invenção da imprensa fez chegar o saber a um público mais alargado, como refere Javier García Sobrino "A sociedade humana transformou-se, dando lugar a uma nova era conhecida como a *galáxia de Gutenberg*". Segundo o autor, o leitor passa a deter a chave para aceder aos textos e a subtileza da escrita, refugia-se na intimidade da leitura, podendo, por si mesmo, recriar todas as ideias e matizes. Este acontecimento possibilitará igualmente, a gradual multiplicação dos leitores e a intensificação da leitura. O livro passará a ganhar protagonismo e a alfabetização crescerá até se tornar uma obrigação social. A velocidade e variedade dos acontecimentos marcam o início do século XX, trazendo consigo revoluções, guerras; mudanças sociais e, conseqüentemente, surgem novos ideais, novas ideias e novos livros. Afirmam-se as literaturas nacionais, tal como se afirma própria literatura para crianças e jovens. Passam a reconhecer-se os autores e os ilustradores que criam para este público específico.

Em Portugal, o interesse pela literatura infantil e juvenil aumenta a partir do final da década de setenta e dos anos oitenta, impulso conseguido com a

democratização do ensino e da livre circulação de ideias. Chegamos ao século XXI e parece ocorrer um novo ponto de rutura relativamente ao livro e à leitura. Neste século, caracterizado pela abundância de atividades apelativas relacionadas, sobretudo, com as novas e diversificadas tecnologias, fala-se insistentemente na crise da leitura e dos baixos índices de leitura da população portuguesa, colocando-se então a questão: Qual o papel da leitura no nosso tempo? Ler e escrever são prioridades da escola, aprendizagens essenciais à inclusão social, sendo, por isso, a preocupação de todos os professores. Não se trata apenas de descodificar as palavras, mas de ler todos os tipos de textos de forma autónoma, desenvolvendo uma relação mais sólida com o saber.

Segundo Sobrino (2000: 39), ler é um privilégio e cita Borges que dizia não conceber um mundo sem livros, uma vez que é uma das sensações mais tranquilizadoras que o ser humano pode experimentar.

Sobrino salienta ainda que não se nasce leitor e o hábito de ler é adquirido num ambiente propício vivido em família ou contagiado por um professor ou outra pessoa com o hábito da leitura.

Uma das funções da escola será, portanto, conseguir que as crianças e jovens leiam, retirando prazer do que leem, continuando a fazê-lo pela sua própria iniciativa, porque nas palavras deste autor “Um livro chama outro livro.”

Se a aprendizagem da leitura é um processo complexo, muitas atividades realizadas em casa e na escola, poderão estimular seu desenvolvimento de forma progressiva. A observação de imagens, a audição de contos e lendas, a poesia, poderão iniciar a criança no mundo mágico da leitura, no entanto, a chegada da adolescência marca uma fronteira nos caminhos da leitura, na faixa etária entre os doze e catorze anos, muitos jovens leitores deixam de ler, ou por falta de leituras adequadas aos seus gostos, ou pelo próprio processo subjacente à evolução das suas personalidades. É altura, então, de pensar novamente na escola como mediadora, capaz de fomentar nos jovens leitores a vontade de descobrir tesouros escondidos num qualquer livro, abrindo portas à imaginação e à fantasia.

Javier Sobrino propõe um conjunto multifacetado de atividades de animação, contínuas ou esporádicas de leitura, a realizar na sala de aula e na biblioteca escolar, sugerindo a leitura de contos em atmosfera descontraída; a leitura de obras literárias em sala de aula; a criação de um *museu dos contos*, constituído

por objetos que apareçam nos contos; a formação de um *álbum de cromos*, através da coleção das diversas personagens de livros lidos; visitas de escritores ou ilustradores para dar a conhecer o seu trabalho; a descoberta do conto proibido, que se vai desvendando paulatinamente; a continuação de um conto a partir da “maleta do indiano”; os contos dos avós cujos ecos remontam a tempos longínquos; o *livro-fórum*, centrado na obra de um autor.

Todas estas propostas parecem afastar-se da imposição, embora seja pertinente questionar se é possível desligar leitura de obrigatoriedade, uma vez que também se procura cada vez mais a proficiência da leitura, sem que isso queira significar gostar de ler. Trata-se de uma atividade que exige tempo, quando na sociedade atual, o tempo das crianças e jovens de hoje, tudo se passa rapidamente e à volta de acessórios tecnológicos, cada vez mais atrativos e eficazes.

E a poesia? Falta saber de que forma poderá ela contribuir para a descoberta do poder mágico das palavras lidas, ouvidas e ditas, num momento em que a imagem virtual e a comunicação à distância exercem um poder contagiante sobre os mais jovens.

1.1. A mágica poesia

*Ó Poesia sonhei que fosses tudo
E eis-me na orla vã abandonada
Uma por uma as ondas sem defeito
Quebram o seu colo azul de espuma
E é como se o poema fosse nada.*

Sophia de Mello Breyner

*A poesia, tal como a entendo, é inútil.
Para que terei então chegado aqui?*

Nuno Júdice

As palavras de Octávio Paz conseguem exemplificar de forma clara, como a sua escrita foi uma arte poética, capaz de encontrar poesia nas palavras, no silêncio e na linha que medeia a realidade do sonho. “Entre o que vejo e o que

digo / Entre o que digo e o que calo / Entre o que calo e o que sonho / Entre o que sonho e o que esqueço: / Poesia.”²

Também Georges Steiner, numa conversa com o escritor português, António Lobo Antunes afirma: “Mas a poesia, um poema, é possível, e assim levamo-lo connosco. É a bagagem essencial da alma, a pequena mala que levamos connosco, o poema.”³

Sophia de Mello Breyner apresenta a poesia como uma arte do ser, numa visão muito pessoal, acrescenta que a poesia é a sua explicação do universo, a sua convivência com as coisas, a sua participação no real. “É esta relação com o universo que define o poema como poema, como obra de criação poética (...)”. Todo o poeta, todo o artista é artesão de uma linguagem.” (2004: 95)

Apesar das múltiplas tentativas de definir a poesia, continua a ser difícil explicar a sua essência, ainda que, de uma forma generalizada, se afirme que o metro e a metáfora caminham paralelamente e definem o texto poético.

Noutra perspetiva, Massaud Moisés (2004: 19) considera que muito mais complexo que o problema das formas poéticas é o das formas em prosa. Segundo este autor, antes do século XVIII, era a poesia que interessava aos teóricos e pensadores da Literatura, que entendiam por poesia, a lírica, a épica e o drama. Com o Romantismo e a criação do romance, o mesmo começou a ganhar prestígio entre os estudiosos da teoria literária.

Aguiar e Silva sublinha, por seu turno, que a obra literária constitui o resultado de um fazer, de um produzir, sendo simultaneamente um processo de expressão, significação e comunicação, pressupondo a existência prévia de um código conhecido por um emissor e um número indeterminado de recetores. (1983: 75), tratando-se o sistema semiótico literário de uma semiótica conotativa.

No que diz respeito ao texto lírico, citando Hegel, Aguiar e Silva entende que o que forma o conteúdo da poesia lírica não é o desenvolvimento de uma ação objetiva alargando-se até aos limites do mundo, mas o sujeito individual e os objetos particulares, assim como a maneira segundo a qual, a alma, com os seus juízos subjetivos, as suas alegrias, as suas admirações, toma consciência de si própria. (1983: 582) Por esta razão, Aguiar e Silva considera que o poema

² Revista *Ler*, nº133, março de 2014, p. 5.

³ Revista *Ler*, nº107, novembro de 2011, p. 48.

lírigo não representa predominantemente o mundo exterior e objetivo, não se enraizando na necessidade de descrever o real empírico, distinguindo-se do texto narrativo e do texto dramático. Em contrapartida, o modo lírico baseia-se fundamentalmente na revelação e no aprofundamento do eu lírico. (1983: 583)

O autor cita, assim, Eugénio de Andrade, segundo o qual “O acto poético é o empenho total do ser para a sua revelação.”

Já para Jakobson, a função poética da linguagem põe em evidência o lado palpável dos sinais, aprofundando a dicotomia fundamental dos sinais e dos objetos. (1983: 62)

Por seu turno, Jean Cohen começa por esclarecer que a *poética* é uma ciência que tem por objeto a poesia, acrescentando que a palavra “poesia” tinha na época clássica um sentido preciso, que não admitia equívocos, ou seja, designava um género de literatura, o poema, caracterizado pelo uso do verso, no entanto, de acordo com o autor, hoje, a palavra tomou um sentido mais largo, após uma revolução que parece ter tido início com o Romantismo. Assim, “poesia” começou a designar a impressão estética especial produzida normalmente pela poesia, tornando-se habitual falar de “sentimento” ou de “emoção poética”. “Depois, alargando-se, o termo foi aplicado a qualquer objecto extraliterário susceptível de provocar esse tipo de sentimento, primeiro nas artes (poesia da música, da pintura, etc.), depois às próprias coisas da natureza.” (2004: 13), aceitando-se, portanto, que o fenómeno poético não se confina às fronteiras da literatura.

Nas palavras de Jean Cohen será possível falar de “uma poética geral que procure traços comuns aos objetos artísticos ou naturais susceptíveis de provocar emoção poética “. (2004:14)

Se o significado de poesia não é consensual, também o sentido da palavra “poema” não é unívoco, embora se aceite, habitualmente, que o poema está marcado por efeitos sonoros e rítmicos e a sua organização possa sugerir leituras diversas, graças a palavras ou expressões colocadas estrategicamente no texto.

Cohen explica ainda que a diferença entre prosa e poesia é de natureza linguística, formal, não se encontrando nem na substância sonora, nem na substância ideológica, mas “no tipo particular de relações que o poema institui

entre significante e significado, por um lado, entre os próprios significados por outro (...). (2004:163)

No estudo *Estrutura da linguagem poética*, este autor distingue ainda três categorias de poemas: o “poema em prosa” ou “poema semântico” que privilegia esta face e deixa a vertente fônica inexplorada; os “poemas fônicos”, que utilizam predominantemente os recursos sonoros e, finalmente aponta uma terceira categoria, poesia “fonossemântica” ou poesia integral. (1976: 18)

Posteriormente, salienta que a diferença entre a prosa e a poesia é de natureza linguística, formal, sendo a função da prosa, denotativa, e a função da poesia, conotativa. (1976: 212)

Claudine Fabre, do Grupo Francês da Educação Nova, explica que o poema utiliza a língua comum, mas, ao mesmo tempo abole-a, quebra as suas convenções e arbitrariedades para constituir o seu próprio código, único e privado. 1980: 188)

Por outro lado, Georges Jean refere que a poesia é diferente na sua essência da linguagem comum, da linguagem de comunicação, salientando que qualquer atividade poética destinada às crianças e adolescentes é dupla, a poesia lê-se, escuta-se, diz-se e escreve-se, sendo indivisível a relação entre as práticas de leitura e as práticas da escrita. (1995: 12)

O autor ressalta ainda que “A arte em geral, a música, as artes plásticas e a dança (...) a poesia para todos, não existe unicamente para a contemplação, a escuta ou a leitura: são apelos à criação e, em primeiro lugar, à criação da própria pessoa.”

Em suma, se a poesia está presente no poema, como poderá estar igualmente noutras obras de arte, será o leitor, espetador, ouvinte, capaz de a desvendar?

1.2. Educar pela poesia

*Toda a poesia é luminosa,
Até a mais obscura*

Eugénio de Andrade

*Passa o dia contigo
Não deixes que te desviem
Um poema emerge tão jovem tão antigo
Que nem sabes quando em ti vivia*

Sophia de Mello Breyner

Se subsistem dúvidas relativas ao verdadeiro papel da poesia na escola e ao seu cariz transversal, a verdade é que a poesia, como já se verificou é multimodal, apresentando-se como um caminho para o auto-conhecimento e para o conhecimento do outro e de tudo o que nos envolve, sem se perder a vertente criativa, lúdica, intuitiva, mágica da palavra.

Georges Jean fala na *escola da poesia* como uma escola “em que o espectáculo da natureza, dos seres, invade os domínios do imaginário (...)”, ao confrontarem-se com a poesia, os alunos “aprendem a concentrar-se na sua intimidade e a abrir-se aos outros na e através de uma linguagem que tanto oculta o que eles dizem como o revela”. (1995:14)

Tendo como base, a teoria da estética da receção, é possível utilizar a poesia numa aula de língua materna ou outra, recorrendo à pintura, à fotografia, ao cinema, à dança, à música, a um poema, por isso, uma qualquer interpretação não se pode restringir à disposição das palavras em versos e estrofes, às rimas, porque nós vivemos rodeados de poesia e é necessário decifrar as emoções que ela nos provoca.

Quando se pensa em poesia, as associações remetem normalmente para verso, rimas, ritmo, métrica, refrão, jogo, memória, contudo, a etimologia da palavra é expressiva: o verbo grego a partir do qual se formou poesia *poiein* significa *fazer*, logo, segundo Geoges Jean “o acto poético é um acto criador”, logo “ler um poema nunca deveria ser uma leitura *passiva*. Todos os verdadeiros leitores são recriadores do que lêem”. (1995:17,18)

É recorrente catalogar o discurso poético como encantatório e mágico, facto que se comprova na importância da poesia nos povos para os quais a declamação vocal é acompanhada por mímica, dança, gestos e se mantém como uma memória coletiva de tradições transmitidas oralmente.

Essa voz ainda persiste no cancionero popular português: a vida familiar, a relação sacral com a terra, a vida social e comunal estão presentes em

lengalengas, provérbios, pragas, rezas, contos, quadras, cantares ao desafio, cantigas tradicionais, suporte das raízes culturais das várias regiões do país.

Alguma poesia destas vozes ainda perdura, transmitindo a fisionomia, o património e a história do país no qual o místico e o profano se cruzam, confirmando-se que a forma poética para além de se reduzir a uma necessidade estética, também é útil para exprimir tudo o que é vital e importante para uma comunidade. As marcas da oralização continuam vincadas no nosso cancioneiro popular, podendo ser reativada em qualquer altura.

Esta carga poética lúdica, na qual se joga com as palavras, sobrevive ainda nas cantilenas, trava-línguas e alguns jogos infantis, acentuando a ligação enraizada entre dança, voz e poesia. A voz da poesia é interiorizada e ecoa no próprio corpo, denotando a necessidade de se *dizer* o poema.

Georges Jean interroga-se sobre a forma como poderá coexistir a poesia escrita e oral. Se por um lado, a escrita permitiu o registo da poesia transmitida oralmente na maior parte das culturas, por outro lado, nas civilizações *letradas*, a poesia refugiou-se na escrita, tendo-se tornado, gradualmente, a parte mais “literária” da literatura. O discurso poético cumpre um papel de sublimação porque, livre de constrangimentos formais, pode “dizer tudo”, podem-se ler e escrever sentimentos, difíceis de expressar de outra forma. O poder do imaginário e o potencial onírico existente para além da linguagem corrente, tornam o poema numa chave para a criação e recriação.

Convém procurar saber o que é que a poesia pode proporcionar às crianças e jovens, neste momento.

Segundo Georges Jean “A poesia é uma escola, uma escola da linguagem”, “a poesia ajuda a reencontrar (...) essa linguagem primitiva, sem prejudicar a necessária aprendizagem da linguagem elaborada”, o que exige “um tratamento muito específico da poesia, nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e na família.” (1995: 98)

Jean reconhece também que é na escola que a maioria das crianças tem o primeiro contacto com a poesia, acontecendo a rutura, anos mais tarde.

José António Gomes sublinha que o olhar “poético” sobre o real; a celebração de sentimentos como a amizade e a alegria são algumas das temáticas na

poesia para crianças e “O mito do poeta detentor de um olhar privilegiado sobre o mundo tem encontrado ecos na obra de muitos escritores.” (1993:42)

A prosa e a poesia para crianças devem ter ritmo, musicalidade, despertando na criança a imaginação e a vontade de criar.

Embora a poesia esteja presente em todos os ciclos de ensino, na disciplina de Português é certo que a forma como surge nos Programas escolares e a forma como é abordada, gera alguma controvérsia. É possível ensinar poesia? De que forma? Que poesia? A poesia conduz ao desejo de escrever? A poesia ajuda a formar alunos leitores?

1.3. A leitura, a poesia e a formação de leitores

O importante é que o poema não se esgote no contar de uma situação, mas que transporte para uma dimensão mais profunda, partindo do concreto para o abstrato.

Nuno Júdice

As palavras de Sophia de Mello Breyner, extraídas da *Arte Poética V*, traduzem até que forma ouvir ler pode ser crucial no desenvolvimento do gosto pela palavra, sintetizando a sua constante procura, ou seja, escrever o que designa como “poema imanente” à vida e ao universo.

Na minha infância, antes de saber ler, ouvi recitar e aprendi de cor um antigo poema tradicional português, chamado “Nau Catrineta”. Tive assim a sorte de começar pela tradição oral, a sorte de conhecer o poema antes de conhecer a literatura. Eu era de facto tão nova que nem sabia que os poemas eram escritos por pessoas, mas julgava que eram consubstanciais ao universo, que eram a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio.(...) (2004: 76)

A poetisa revela ainda que na sua infância julgava que a poesia não era escrita, mas já existia por si mesmo, facto revelador da importância da ancestralidade da poesia oral, continuando a sua *Arte Poética V* com as seguintes palavras:

Um dia em Epidauro — aproveitando o sossego deixado pelo horário do almoço dos turistas — coloquei-me no centro do teatro e disse em voz alta o princípio de um poema. E ouvi, no instante seguinte, no alto, a minha própria voz, livre, desligada de mim. (2004: 76)

De acordo com Glória Bastos uma das características marcantes na poesia dos escritores contemporâneos relaciona-se precisamente, com as “fortes influências das formas tradicionais da poesia”, expressando-se em duas linhas de escrita. (1999: 168)

A primeira, segundo a autora, diz respeito a uma *reinvenção* da tradição, assente na escrita de versões relativamente próximas de textos tradicionais já existentes, como é o caso da narrativa-poética “A Nau Catrineta” de que fala Sophia de Mello Breyner, na sua *Arte Poética*. A outra vertente relaciona-se com outras formas poéticas associadas também à poesia tradicional, de que são exemplo as rimas infantis, as lengalengas e as adivinhas e que se encontram em numerosos textos de autores portugueses, descortinando-se facilmente uma aproximação ao universo da matriz tradicional. A musicalidade, os jogos de palavras, a beleza e as temáticas destas formas poéticas cativam facilmente os leitores mais jovens. Por esta razão, não serão de menosprezar as potencialidades lúdicas da linguagem, na aprendizagem da leitura nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico e porque não, continuar a usar a herança de cunho tradicional, sempre que seja oportuno e tenha relevância, ao longo da escolaridade obrigatória.

Glória Bastos salienta igualmente que os Programas escolares remetem explicitamente para o contacto com o texto poético e avançam com propostas de abordagem (1999: 177), nomeadamente na educação pré-Escolar, primeiro ciclo e segundo ciclo, orientando, primeiramente, para a exploração do carácter lúdico da linguagem do texto poético e gradualmente, destinando-o a ser matéria de estudo a nível da leitura recreativa e orientada e da escrita. No segundo ciclo, as atividades continuam a incidir em textos do património literário oral. A partir do terceiro ciclo, é frequente a compartimentação em géneros, e se outrora, o texto poético, a par do texto dramático costumava estar relegado para o final do ano letivo, esta tendência está a desvanecer-se, graças à abordagem integrada e articulada dos vários géneros literários.

Neste nível de escolaridade apresentam-se, paralelamente, autores reveladores de uma herança tradicional e poetas que fazem uso de uma escrita mais intimista e propensa à reflexão, daí que alguns poemas possam aparentemente, proporcionar exercícios de leitura mais interessantes do que outros para os alunos entre os doze e quinze anos.

Enquanto nos primeiros anos de escolaridade, as sonoridades da poesia tradicional são resgatados através da voz e do corpo, na entrada para a adolescência, a leitura da poesia tende a ser esquecida, por isso, Georges Jean considera ser necessária a existência de um adulto mediador desse conhecimento, uma vez que é difícil a transição entre o segundo e o terceiro ciclos do Ensino Básico. Apesar de parecer contraditório, este autor considera que a rutura entre o segundo e o terceiro ciclo, pode evitar-se através da linguagem da poesia, das artes plásticas e também da música. (1995:146, 147)

A adolescência é a idade em que escrevemos textos, cartas, poemas, canções, como podemos e que exprimem frequentemente desespero e mal-estar, a época em que nos apaixonamos (...). A época em que nos expandimos (...). (1995:147, 148)

É também no terceiro ciclo do Ensino Básico que começa a estudar-se a literatura, por intermédio de autores diversos. Para não banalizar o texto poético será importante promover o estudo de textos com os quais os jovens se identifiquem, já que a poesia é talvez a forma literária que mais exige introspeção, mobilizando conhecimentos, emoções e afetos.

Por fim, no Ensino Secundário os jovens começam por relembrar a lírica autobiográfica camoniana do século XVI, surgindo, em seguida, o século XX e um leque diversificado de poetas portugueses e lusófonos. Posteriormente, descobrirão a poesia prosaica impressionista de Cesário Verde que funcionará como ponte para o desvendar do complexo e rico universo pessoano, na fase final deste ciclo de ensino.

Num mundo em que os jovens são cada vez mais sujeitos ao virtual, a poesia torna-se definitivamente, numa forma do jovem olhar sobre si mesmo, levando-o a interrogar-se e a aperceber-se do outro e do mundo à sua volta.

Por outro lado, com a diminuição dos tradicionais espaços de socialização, como as praças, os jardins, a escola pode tornar-se, com a poesia o local de encontro do “eu” com o “outro”. Através da leitura, dá-se “voz” à poesia e simultaneamente, encontram-se leitores e ouvintes que se descobrem mutuamente.

José António Franco diz acreditar que a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e da escrita, mas também do desejável equilíbrio socioafetivo que facilite o

envolvimento de cada criança no seu próprio mundo. Acrescenta ainda que o futuro da humanidade depende da capacidade de cada cidadão sonhar e do desenvolvimento “de uma inteligência de descoberta e de relação com o meio que assegurem valores e preservem a integridade do homem e a do planeta”. (2012: 20)

O poder da poesia provém precisamente da capacidade de atuar na imaginação, no corpo e nos sentidos, despertando o prazer da palavra.

Falta saber de que forma a partilha de textos que transbordam de emoções e sentimentos universais como o amor, a solidão, a tristeza, a frustração, a alegria, podem ajudar a formar leitores.

António Franco adianta ter a convicção de que a poesia pode ser um auxiliar precioso do professor no desenvolvimento da competência comunicativa. Esta tarefa passa pela educação da sensibilidade, do desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade, da cidadania, em paralelo com a aquisição dos mecanismos da língua materna e do prazer, que tornem o jovem capaz de comunicar de forma autónoma e crítica.

Coloca-se, no entanto, a questão que diz respeito ao lugar da Literatura na atualidade, e na forma como se pode ela ensinar ou aprender. Num artigo sobre o ensino da poesia no século XXI, Paula Mendes Coelho coloca as seguintes interrogações:

Se falar é natural, ler e escrever não o são, exigem ensino e prática. Então como ensinar / aprender a arte da leitura literária e não apenas descodificar letras, signos? Como formar um leitor que descodifique e reproduza um texto com uma linguagem escolhida, uma construção frásica que tenha em conta o ritmo, o encadeamento narrativo lógico ou não, com a articulação do tempo e do espaço, uma plurissignificação? ⁴

A abordagem do texto poético poderá ser um ponto de partida, porque possuindo a capacidade de criar empatia, juntar gerações através da transmissão pela voz, pode ajudar a recuperar os valores do humano, desenvolver o sentido estético e motivar para a leitura de diferentes tipos de textos, mesmo em condições problemáticas.

.

⁴ COELHO, Paula Mendes (2011). “Ensinar poesia no século XXI: a (im)possível resposta a um desejo infinito: do comparativismo à “hospitalidade” de Maria Gabriela Llansol”. In *Pensar a literatura no Séc. XXI*, Braga: Universidade Católica Portuguesa, p. 289.

1.4. A leitura de poetas contemporâneos

E o poema cresce tomando tudo em seu regaço.

Herberto Helder

*- A manhã começa a colocar o poema na parte
Mais límpida da vida. E o povo canta-o*

Herberto Helder

Se as estratégias a adotar nos dois primeiros ciclos de ensino, no estudo do texto lírico, podem incidir, maioritariamente, na vertente lúdica da poesia, entre outras potencialidades, a transição para o terceiro ciclo e, finalmente, para o ensino secundário coloca dúvidas acerca das metodologias a selecionar. Se, por um lado, se pretende continuar a cativar os alunos com a beleza e profundidade e a singularidade do texto poético, por outro lado, deve-se ter em atenção a etapa especial destes estudantes, muitos deles concentrados no seu acesso ao Ensino Superior.

Por isso, a forma como deve ser levada a cabo a leitura da poesia em sala de aula é controversa, as estratégias podem passar por uma visão mais tradicional, fria, quase mecânica, mas já ultrapassada, ou por opções metodológicas que se pautam pelo encontro das vivências pessoais do aluno com as mundividências que o texto lhe oferece. António Moniz acentua que “Ao embarcar na aventura fascinante da leitura, o jovem estudante deve confrontar o universo cultural que o texto lhe fornece e veicula com a óptica (...) da sua experiência pessoal.” (1997: 12).

O autor sublinha o âmbito original da função poética enquanto “artefacto demiúrgico” associado ao mito genesíaco ou da criação do mundo, considerando-a um enigma. O poema combina a expressividade da linguagem e a profundidade filosófica da sua mensagem, desafiando o leitor para o prazer da leitura confortável e para a fruição que desconforta. (1997:17,18)

Segundo António Moniz, a leitura dos poetas contemporâneos permitirá aos jovens um confronto mais direto e imediato com uma determinada imagem da sociedade, solicitando o esforço da análise e da reflexão. (1997: 21)

A poesia surge, assim, como símbolo da renovação social, ou seja, apesar das visões antagónicas da sociedade e da vida, permanece a fé “no poder mágico

da palavra”, perante a qual o poeta confia as suas dúvidas e receios, lutas e projetos, triunfos e insucessos. Cantar o Homem é o objetivo comum dos poetas contemporâneos, independentemente da sua ideologia e posicionamento estético, crises ou angústias. (1997: 27)

Oscilando entre a tradição e a modernidade, os poetas dos séculos XX e XXI redescobrem a lírica camoniana, as cantigas medievais e a poesia de sabor popular. Integrados ou não em escolas literárias, revelam preocupações com o quotidiano do homem e o seu lugar no mundo, mostrando, alguns deles, uma poesia bastante comprometida com a realidade.

A leitura da obra destes autores poderá transformar-se, para além da pura fruição, num caminho de descoberta e de reflexão acerca do eu e do outro.

**PARTE II - A LEITURA E A POESIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES
DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO**

2. A leitura e a poesia no Programa de Português do Ensino Básico e no Plano Nacional de Leitura

Os calceteiros

*Escrevem na rua
Juntam
Cuidadosamente
Palavras*

*Pegam-lhes
Sílabas a sílabas,
Escolhem, unem,
Completam
Tocam
Ao de leve por cima
E continuam.*

*Com o maço
E o suor
Assinam.*

António Osório

Os três primeiros ciclos constituem etapas fundamentais no desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua materna, por esta razão, será importante verificar até que ponto os documentos oficiais contemplam o domínio da leitura, num Programa que entrou em vigor no 1º ano, no 5º ano e no 7º ano, durante o ano letivo 2010-2011.

Os documentos apresentados estão organizados de acordo com o conjunto de competências específicas estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* para a disciplina de Português, ou seja, a *compreensão do oral*; a *expressão oral*; a *leitura*; a *escrita* e o *conhecimento explícito da língua*.

É de ressaltar que desde o Primeiro Ciclo, os resultados esperados remetem para a leitura de diferentes tipos de textos e em suportes variados, tal como a formulação de apreciação de textos diversos. Prevê-se a leitura em voz alta e com fluência de textos com extensão e vocabulário adequados, e a leitura com fins recreativos. Saliencia-se que relativamente ao *corpus* textual, os textos com os quais o aluno convive antes de aprender a ler, “através de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer a

vontade de querer ler como acto voluntário.”⁵ Entre a diversidade textual recomendada, encontram-se os poemas e as canções, incluídos nos textos literários e paraliterários. No domínio da leitura, preconiza-se que as aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da decifração.

No Segundo Ciclo, os resultados esperados para a leitura, preconizam a capacidade de ler textos variados, com precisão, rapidez e alguma expressividade; capacidade de fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos, relacionando forma e conteúdo; prevê-se ainda a leitura para entretenimento, construção de conhecimento e fruição estética. Neste ciclo, os descritores de desempenho agregam-se, prioritariamente, em torno da leitura para construir conhecimento, prevê-se a leitura em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Na vertente *Ler para apreciar textos variados*, os descritores de desempenho contemplam a capacidade de identificar marcas de literariedade nos textos; mundos representados; utilização estética dos recursos verbais, sugerindo-se a realização de atividades sobre a utilização estética, retórica e lúdica dos recursos da linguagem verbal, para a consciencialização de que o texto literário se produz na representação de mundos imaginários.

Aponta-se a capacidade de distinguir modos e géneros literários a partir de critérios dados, sugerindo-se a triagem de textos literários por modo e género, em atividades da biblioteca, clubes, fóruns de leitura, por exemplo.

Os últimos dois descritores apresentados são, respetivamente: manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária e distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos, estéticos ou outros) que veiculam.

De acordo com os Programas de Português, o *corpus* textual deveria estar enquadrado pelo Projeto Curricular de Turma ou Pelo Projeto Educativo da Escola, englobando um conjunto alargado de objetos textuais, presentes na aula de Português, em suportes diversificados. Na constituição deste *corpus* o

⁵ Programas de Português do Ensino Básico (2009). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, p. 61.

professor deveria ter em consideração a representatividade, a qualidade, a integridade das obras, a progressão e a intertextualidade.

Enquanto agente mediador do programa, o professor “deve estar atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos, deverá criar condições para que estes possam ler e apreciar textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, não literários e literários, ouvidos, vistos, lidos (...)”.

O contacto com esta diversidade de textos e obras poderia permitir ao aluno a descoberta das utilizações estéticas da língua, dos novos modos de ler, nomeadamente os indutores da leitura de textos literários.

No domínio da compreensão oral e da leitura, no 6ºano, verifica-se um alargamento das tipologias textuais, e a atenção está mais concentrada no texto literário. Pretende-se, nesta etapa, que para além da fruição estética, a leitura deva aumentar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer e vontade de exprimir a sua experiência racional e a sua vivência afetiva.

Os textos literários deverão “evidenciar a plasticidade verbal da língua e as suas potencialidades na criação de universos e na produção de sentido (s).”

Apointa-se ainda como fundamental a continuidade de práticas que instituem a turma como comunidade de leitores, intérpretes e divulgadores de textos, de forma a que cada aluno, pela exploração de valores estéticos da língua e das formas simbólicas que com ela dialogam – da música ao cinema ou às artes plásticas, se vá inscrevendo no mundo.

Continua a acentuar-se a necessidade da diversidade temática e formal dos textos seleccionados, assim como as formas de ler, sublinhando-se a importância da inclusão de textos de carácter multimodal, não literários e literários, podendo-se associar as significações verbal, visual, musical.

O referencial de textos apresentado nos Programas de Português para o Segundo Ciclo apresenta, entre outras tipologias, os poemas, poemas musicados, letras de canção e a literatura tradicional, na qual se inclui o cancioneiro.

No que diz respeito à educação literária, a mesma deverá ser encarada como forma de propiciar experiências estéticas indispensáveis para a maturação dos alunos enquanto pessoas, capaz também de alargar as mundividências do

aluno e o conseqüente alargamento da forma do aluno se relacionar consigo próprio e com os outros.

À educação literária caberá também a tomada de consciência do património linguístico e cultural, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional.

Os textos literários propostos abarcariam, no âmbito do texto poético as quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa.

Na secção de *Orientações de Gestão*, sugere-se, entre outros aspetos, que o tempo dedicado à leitura permita organizar a turma para leitura individual ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo ou em momentos de audição ou visualização conjunta.

Espera-se que a biblioteca escolar seja um recurso importante a potenciar, especialmente no que toca a promoção da leitura e que o professor de Português possibilite o acesso a bens culturais. Alguns eventos desta natureza poderão ocorrer na escola, com o envolvimento da comunidade.

Note-se que se sublinha o facto destas orientações programáticas serem indicativas dos campos a trabalhar, abertas quanto às modalidades da sua organização e gestão, prescritivas, sim, quanto aos resultados a obter.

Segue-se a *Organização Programática* para o Terceiro Ciclo, começando-se por se salientar a necessidade de pensar o ensino do Português, pressupondo a compreensão da adolescência como um período associado a transformações nas dimensões cognitiva, física, afetiva, emocional e sociocultural.

Ao chegarem ao Terceiro Ciclo, os alunos já experimentaram um conjunto de situações que lhes terão permitido utilizar a linguagem oral e escrita em contextos diversos. Trabalharam textos de diferentes tipos, distinguindo as funções de cada um deles. Assim, parece ser o momento para proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita de forma mais aprofundada, em projetos mais exigentes, no pressuposto do desenvolvimento de uma educação cultural e literária.

Como neste ciclo, os jovens já possuem um elenco pessoal de leituras, o perfil de leitores deve alargar-se as competências aprofundadas. Neste sentido,

devem variar-se, cada vez mais, os textos e o grau de complexidade tornará a leitura mais exigente. Serão as atividades de interpretação e de discussão que contribuirão para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores e da sua compreensão crítica face aos textos e ao mundo que os rodeia.

Relativamente aos resultados esperados, no domínio da leitura, entende-se que nesta etapa, os alunos devam ler fluentemente, capazes de organizar o conhecimento e aceder a universos no plano do imaginário. Para além de já se posicionarem criticamente face à validade da informação, deverão apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como através de recursos verbais se alcançam determinados efeitos. Pretende-se que os alunos deste ciclo saibam situar obras literárias, reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária, não deixando de estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas.

Os domínios da compreensão oral e da expressão preveem a capacidade de dispor-se física e psicologicamente a escutar; saber interpretar discursos orais com diferentes graus de complexidade e formalidade, reconhecendo qualidades estéticas da linguagem; capacidade de manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos e ainda identificar e caracterizar os diferentes tipos e géneros presentes no discurso oral.

A componente da leitura incide sobretudo na *Construção de conhecimento*, preconizando-se a interpretação de textos de diferentes graus de complexidade, articulando o sentido com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor. Nesta etapa, os alunos identificarão relações intratextuais, farão comparações, estabelecendo diferenças e semelhanças, identificarão e caracterizarão as diferentes tipologias e géneros textuais.

Na vertente *Ler para apreciar textos variados*, apontam-se os seguintes descritores de desempenho: expressar, de forma fundamentada, apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em suportes; distinguir diferenças e semelhanças entre textos; reconhecer e refletir sobre os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos; comparar ideias e valores expressos em textos de autores contemporâneos e em textos de outras épocas e culturas; ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando

progressivamente a extensão e complexidade dos livros e outros materiais, sugerindo-se a criação, na aula, de espaços de diálogo e partilha das leituras efetuadas.

Relativamente à vertente da leitura, *Ler textos literários*, os descritores de desempenho englobam os seguintes pontos: analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra; exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reação à audição ou leitura de uma obra; analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária; comparar o modo como um tema é tratado em outros textos; explorar processos de apropriação e de (re)criação de textos narrativo, poético ou outro, sugerindo-se a articulação com atividades de leitura oral, recitação, dramatização e outras formas de expressão estética; analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens, propondo-se o trabalho com filmes, séries de TV, representações teatrais, publicidade, ilustrações, por exemplo; valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano imaginário individual e coletivo; reconhecer e refletir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.

As orientações relacionadas com o *corpus* textual, neste ciclo, pressupõem o aprofundamento dos textos, devendo-se promover oportunidades de aprendizagem destinadas à consolidação dos processos de compreensão, produção e fruição.

Ainda de acordo com os Programas de Português do Ensino Básico, num sentido amplo, a expressão *corpus* textual engloba o conjunto alargado de textos apresentados na aula de Português, na sua diversidade e nos diferentes suportes em que se inscrevem. Sublinha-se novamente que a intervenção do professor radica na criação de oportunidades, para que, na aula, os alunos tenham acesso a diferentes ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) e a experiências de contacto com textos que permitam tornar-se mais autónomos nos atos de dizer, ler, escrever e na construção e partilha de uma cultura literária. Considerando este domínio do literário, deve valorizar-se as diferenças de modo, género e subgénero literário, cada qual com um estatuto estético e cultural próprio.

O professor deverá sempre, em cada domínio, atender à dinâmica da progressão, proporcionando experiências diversificadas e em crescendo de dificuldade, no que diz respeito à leitura literária e não literária, através do convívio com materiais considerados desafiadores em termos de compreensão e interpretação, passando por interrogar, refletir, apreciar, comparar, entre outros objetivos.

O *corpus* textual proposto neste ciclo tem por base as leituras realizadas em anos precedentes, prevendo-se, no 7º ano de escolaridade, poemas de subgêneros variados; no 8º ano volta a constar a indicação sobre a leitura de poemas de subgêneros variados, no 9º ano incluem-se poemas de subgêneros variados e passagens do poema narrativo *Os Lusíadas*.

O Referencial de Textos para o Terceiro Ciclo, apresenta no domínio da *compreensão* expressão / oral, leituras em voz alta, recitação de poemas; leituras encenadas e dramatizações; no domínio da leitura indica a literatura popular e tradicional, na qual se inclui o cancionero e poemas.

No 7º ano, as *Orientações de Gestão*, apontam para a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento da competência narrativa, trabalho que se alargará aos 8º e 9º anos de escolaridade.

Salienta-se que o contacto com a poesia se prolonga no decurso dos três anos, propiciando fundamentalmente a apreciação literária do texto, na sua condição estética e na forma como transmite aspetos significativos da experiência humana. As atividades de leitura neste âmbito deverão articular-se com as restantes competências.

No que diz respeito ao texto poético, no 7º ano recuperam-se conhecimentos relacionados com os processos repetitivos (rima e refrão) e exploram-se as reações pessoais aos textos ouvidos e lidos, expressando-se sentimentos, emitindo-se opiniões. No 8º ano e no 9º ano explorar-se-ão de forma mais aprofundada os conhecimentos dos recursos utilizados na poesia, desde as noções de versificação até às figuras de retórica.

Pretende-se que através da leitura se desenvolvam práticas interpretativas que articulem a atividade compreensiva com a dimensão cultural e social dos textos.

Norteia-se a atuação do professor como um mediador, que deverá criar uma dinâmica de ensino suscetível de impulsionar percursos interpretativos variados e criativos. A título de exemplo, enunciam-se algumas aprendizagens, das quais se destaca o envolvimento em atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura e o envolvimento em atividades de carácter expressivo lúdico, a partir das leituras realizadas: recitação, improvisações, dramatizações, recriações em diferentes linguagens.

Por outro lado, alerta-se para a relação indissociável entre escrita e leitura, podendo através dum trabalho conjunto, ser mais sensíveis à qualidade dos textos lidos, ler melhor e escrever melhor.

No âmbito dos recursos à aprendizagem e tendo em vista o desenvolvimento das várias competências e da leitura em particular, coloca-se a tónica na relação estreita a manter com a biblioteca escolar. Aqui, será possível ter acesso a uma variedade alargada de recursos, em suportes diversificados, utilizados em atividades na sala de aula ou orientadas a partir dela.

Os Programas de Português do Ensino Básico incluem uma terceira Parte, da qual fazem parte os Anexos, nos quais se apresenta a lista de autores e textos, acentuando-se que se trata apenas de uma lista indicativa, aberta, não impedindo outras sugestões em função do perfil de cada turma, assinalando-se que a mesma deverá ser revista e atualizada de três em três anos.

No ponto relativo à poesia, no Terceiro Ciclo, no conjunto de autores e textos portugueses, aconselha-se a seleção de poemas de poetas anteriores ao século XX e Poetas do século XX. Mencionam-se ainda poetas cantados e sugerem-se várias coletâneas e antologias poéticas.

São ainda indicados autores e obras dos países de língua oficial portuguesa, cujos poemas poderão ser selecionados.

No Guião de Implementação do Programa - Leitura,⁶ tecem-se algumas considerações relativas aos resultados de diversos estudos internacionais incidindo sobre as competências da leitura (PISA, 2000, 2003) e dos estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008), os

⁶ Leitura, Guião de Implementação do Programa, Leitura (2009). Documento reservado à formação, pp. 4 e 5.

quais permitem a identificação de várias questões relevantes. As mesmas estão relacionadas com o ensino e aprendizagem da leitura, das quais se destacam as dificuldades na leitura e interpretação de textos informativos, as dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos. Destaca-se igualmente o facto do tempo concedido à leitura orientada ser superior ao da leitura recreativa.

As autoras avançam algumas perspetivas sobre a leitura e as implicações pedagógicas que daí resultam, referindo primeiramente que ser leitor depende de dois requisitos fundamentais: aprender a ler fluentemente e, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significados às palavras e é preciso querer ler.

Resumindo, para alguém se tornar leitor estas duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Segundo as autoras, o professor desempenha um papel primordial neste processo, esperando-se que ensine a ler e faça emergir a vontade de ler como experiência voluntária, mantendo viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar.

Apontam ainda os três grandes momentos no desenvolvimento da competência leitora. O primeiro momento tem lugar na chegada ao Primeiro Ciclo; o segundo momento corresponde ao final do Segundo, no final do qual a criança deverá ter aprendido formalmente a ler.

Por último, surge o momento em que já se domina a técnica da leitura e se continua ler por diferentes razões: ler para aprender a ler melhor, para obter informação e organizar conhecimento e para apreciar textos variados. Esta etapa prolonga-se até ao final da escolaridade e ao longo de toda a vida, para a obtenção da literacia plena.

Na formação de leitores na escola e fora dela é preciso utilizar a leitura, quer para obter informação, quer como forma de fruição e evasão, ler para recreação.

Por fim, deve considerar-se que a leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre leitor, texto e contexto, depreendendo-se que as características do texto vão influenciar todo o processo de leitura, ou seja, diferentes tipos de textos solicitam, nas palavras das autoras, diferentes tipos de leitura.

São as atividades que vão estabelecer uma primeira relação entre o aluno e o texto e são também elas que poderão facilitar o processo de compreensão e de fruição.

Esta ideia reforça a importância de se proporcionarem múltiplas experiências de leitura, facto ainda mais pertinente quando se fala na leitura de poesia em sala de aula e noutros ambientes exteriores à sala de aula.

As mentoras deste documento propõem um leque vasto de contextos promotores de leitura, subjacente ao qual se encontra o desejo de transformar a sala de aula num contexto promotor da leitura, na qual se espera que o professor dê o seu contributo para ajudar o aluno a construir o seu projeto pessoal de leitor. (2009: 6)

2.1. A poesia nas Metas Curriculares de Português do Terceiro Ciclo do Ensino Básico

As Metas Curriculares foram uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro). Ainda de acordo com o grupo de trabalho, em conjunto com os Programas de Português, constituem, atualmente, as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, clarificando-se o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril).

As Metas Curriculares de Português⁷ apresentam quatro pontos essenciais:

- tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011: as metas são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”:

- estão definidas por ano de escolaridade;

⁷ Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos (2012). Ministério da Educação, p.4.

- contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita);
- em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

Deduz-se que foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária. Salienta-se no documento orientador que, conquanto cada domínio tenha a sua especificidade, é fundamental, sob o ponto de vista metodológico, a não compartimentação do tratamento das respetivas rubricas.

Foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios, considerando-se que, por um lado, a Literatura é um repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

Neste sentido, se nos Programas de Português de 2009, a lista de obras a selecionar era apenas indicativa e aberta, o documento das Metas Curriculares, já aponta, especificamente, para o domínio da Educação Literária, ou seja:

(...) apresenta uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. (...)

Para o 3.º Ciclo, as listas respeitam globalmente os referenciais textuais indicados no Programa.(...)

É disponibilizado também um caderno de apoio, intitulado “Textos literários – Poesia (3.º Ciclo)”, em que são integradas todas as sugestões de textos poéticos incluídas na lista de leitura, para facilitar a opção entre as diferentes alternativas sugeridas. (2012: 5, 6)

Como se constata, as leituras propostas neste documento oficial encontram-se já selecionadas, no intuito de criar alguma homogeneidade nas leituras realizadas nas escolas de todo o país, preconizando-se a atenuação de diferenças ao nível da educação literária, através dum currículo mínimo comum de obras a estudar.

São indicados os domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho, por cada ano de escolaridade.

No domínio da leitura, sublinhe-se a valorização da leitura em voz alta, inevitável quando se trata de poesia.

2.2. A leitura e a poesia no Programa de Português do Ensino Secundário homologado em 2001 e 2002

O Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, homologado em 2001 (10ºano) e 2002 (11º e 12º anos) pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competências nucleares desta disciplina.

Para concretizar as várias competências foram selecionados protótipos textuais diversificados, como a tipologia que adquire uma dimensão praxiológica, permitindo a abordagem de textos que preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional. No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transacional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.⁸

Propõe-se, num outro plano, o estímulo da leitura do texto literário, visto contribuir para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permitindo acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, de acordo com este documento orientador são selecionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum.

Depreende-se deste Programa que objetivos passam por 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

⁸ Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2001 e 2002). Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p.5.

exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.

A nível da Leitura literária, os conteúdos relacionados com o texto poético previstos para o 10ºano contemplam Camões lírico e uma breve antologia de Poetas do século XX.

No 11º ano, os textos líricos englobam a poesia de Cesário Verde, prosseguindo, no 12ºano, com a descoberta de Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos, seguindo-se os textos épicos e épico-líricos de *Os Lusíadas* e da *Mensagem*, retomando a poesia de Luís de Camões e de Fernando Pessoa, numa relação intertextual.

As sugestões metodológicas preconizam, entre outros aspetos, o reconhecimento de tipos e géneros de textos e o reconhecimento do valor estético da língua.

Salienta-se a necessidade da Escola promover várias modalidades de leitura, incluindo-se a leitura recreativa que visa a fruição estética e pessoal dos textos. Refere-se que a Leitura literária deve realizar-se, desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial. Sugere-se o recurso à informação contextual e cultural de forma equilibrada 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 objetivo fundamental da leitura. (2001, 2002: 24)

Assinala-se ainda a seleção de textos de reconhecido mérito para o *corpus* da leitura, relacionados com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens.

Por fim, destaca-se a convocação da leitura de textos escritos, mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual, realçando a necessidade da Escola estimular a leitura em si mesma, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler. No que diz respeito à leitura do texto lírico, sugerem-se recursos diversos: livros eletrónicos; livros-cassete; poemas musicados ou declamados; peças de teatro filmadas; filmes e séries televisivas baseados em obras literárias, entre outros materiais.

2.3. A poesia no Novo Programa de Português do Ensino Secundário

A partir do ano letivo 2015/2016, entrarão em vigor os *Novos Programas de Português*, manifestando-se o objetivo do investimento no estudo da literatura dos autores clássicos e uma maior complexidade nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita.

O estudo da língua e o seu valor histórico e cultural, surge associado ao texto literário e à sua diversidade, capaz de permitir o desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação.

Deste modo, os vários domínios (Oralidade, Leitura, Escrita e Educação Literária) aparecem interligados à Gramática, sem formarem territórios separados.⁹

A leitura dos autores clássicos é feita diacronicamente, começando-se, no 10º ano pelo estudo da Poesia Trovadoresca (Cantigas de amigo e cantigas de amor), seguindo-se o estudo de *Os Lusíadas* e as *Rimas* (Redondilhas e Sonetos) de Luís de Camões. Posteriormente, no 11.º ano, surge a poesia de Antero de Quental e Cesário Verde.

No 12.º ano, o Programa prevê a inclusão do poema "Clepsidra" de Camilo Pessanha, mantendo-se o estudo da obra de Fernando Pessoa Ortónimo e dos três Heterónimos (Alberto Caeiro, Ricardo Reis, e Álvaro de Campos) e da *Mensagem*. Sugere-se também a leitura de três fragmentos selecionados do *Livro do Desassossego* de Fernando Pessoa / Bernardo Soares.

Os alunos terão ainda a oportunidade de estudar a poesia outros poetas do século XX e selecionar três dos seguintes poetas: Jorge de Sena, António Ramos Rosa, Herberto Helder, Ruy Belo e Fiama Hasse Pais Brandão.

⁹Jornal de Notícias, Os Novos Programas de Português do Ensino Secundário, http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content_id=3537408&dossier=Portugu%EA%20atual&page=-1 [consultado em 12/06/2015]

Como fundamento deste documento orientador, no qual a literatura parece assumir um papel de maior relevo, parece estar a perspectiva de integrar as várias dimensões do Português: linguística, literária e cultural.

Prevê-se ainda o desenvolvimento de um Projeto de Leitura, concretizado por cada aluno, nos três anos do Ensino Secundário, pressupondo a leitura anual de uma ou duas obras de literaturas de língua portuguesa ou traduzidas para português, escolhida(s) da lista apresentada no Programa.

Este Projeto tem em vista diferentes formas de relacionamento com a Educação Literária, tais como: confronto com autores coetâneos dos estudados; escolha de obras que dialoguem com as analisadas; existência de temas comuns aos indicados no Programa. Podem ainda ser exploradas várias formas de relacionamento com o domínio da Leitura, nomeadamente a proposta de obras que pertençam a alguns dos géneros a estudar nesse domínio (por exemplo, relatos de viagem, diários, memórias). (2014: 29)

Como se constata, a inclusão deste Projeto de Leitura reconhece a importância da abordagem comparatista da literatura, promovendo o encontro entre autores, temas e géneros textuais, sem isolar e limitar um texto ou uma obra no seu próprio território.

2.4. A poesia e o Plano Nacional de Leitura

Apresentado publicamente no dia 1 de junho de 2006, este projeto tinha como principal objetivo a atingir o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura de crianças e jovens em idade escolar, sem esquecer os adultos. No momento em que foi criado, como ainda hoje, visava promover o desenvolvimento dos hábitos de leitura dos portugueses, combatendo a iliteracia. As autoras do projeto pretendiam estender o processo à sociedade no seu todo, desde as bibliotecas, famílias, comunidades de leitura e outras instituições envolvidas na difusão do livro, levando as pessoas a ler as grandes obras da Literatura universal e, sobretudo, a serem capazes de fazer escolhas.

Entre as múltiplas atividades propostas, algumas delas destinam-se ao desenvolvimento do gosto pela poesia. As sugestões¹⁰ passam pela criação de tempos de poesia na sala de aula que contemplem, entre outras possibilidades, algumas das seguintes propostas:

- **O minuto da poesia** (Na transição entre duas atividades diferentes, pode incluir-se um minuto dedicado à poesia, utilizando livros de poesia.)

- **O quarto de hora de poesia** (Dedicar um quarto de hora à leitura de poemas é uma atividade a realizar preferencialmente uma ou duas vezes por semana. Recomenda-se uma atividade de impregnação, ou seja uma leitura sugestiva, sem análise nem debate que vise apenas suscitar a fruição.)

A hora da poesia (A frequência mais adequada tem de ser decidida em função da turma, mas de uma maneira geral, pode realizar-se, uma ou duas vezes por mês.)

A semana da poesia (Quando se decide dedicar uma semana à poesia é possível e desejável que a escola se envolva e que colaborem professores de várias disciplinas, bem como pais e outros familiares que desejem participar.)

As atividades podem ainda incluir outras propostas:

- encontros poéticos entre turmas;
- espetáculos de poesia com (ou sem) acompanhamento musical, envolvendo (ou não) dramatização;
- escrita intensiva de poemas durante toda a semana;
- concursos de leitura de poemas;
- jogos florais;
- exposição de poemas ilustrados, por toda a escola;
- troca de mensagens entre turmas, escritas em verso, apresentadas em diversos suportes;
- enigmas em verso para propor a outras turmas ou para rally papers;
- encontros com poetas;
- correspondência poética entre escolas do mesmo agrupamento ou de agrupamentos diferentes;
- seleção dos poemas preferidos dos alunos ou da turma e apresentação das escolhas à escola em cartazes ilustrados.

Como forma de incentivar a prática da leitura e da escrita de poesia, o Plano Nacional de Leitura e o Centro Cultural de Belém, têm organizado o Concurso Faça Lá um Poema, convidando as escolas públicas e privadas, do 1º Ciclo ao Ensino Secundário, de todo o país, a participar neste projeto. Na tentativa de cumprir a missão assumida pelo plano Nacional de Leitura de elevar o nível de literacia dos portugueses, têm sido implementadas diversas ações relacionadas com a abordagem da literatura na sala de aula, e noutros ambientes, prevendo

¹⁰ Plano Nacional de Leitura
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=20>
Q [consultado em 10/03/2014]

a participação e envolvimento, dos professores, dos pais e outros mediadores de leitura.

Segundo a opinião de Teresa Calçada, na obra de Lúcia Barros, *A leitura como projeto*, o caminho que leva da leitura mais imediata à leitura literária é longo e exigente, requer tempo, trabalho, quando se vive num tempo rápido, no entanto “como não se nasce leitor, há que exercitar a descoberta da palavra escrita...lendo e levando os outros a ler.” (2014: 11). Cabe, assim, à escola maior responsabilidade na aquisição das competências leitoras, enquanto habilidade transversal a todo o conhecimento, das letras, às artes, às ciências. Preconiza-se, deste modo, a promoção a leitura literária, ajudando na formação dos leitores do século XXI: cidadãos capazes de ler o mundo. (2014: 13)

**PARTE III – A POESIA E OUTRAS ARTES NA AULA DE PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA**

3. A poesia, a imaginação e a criatividade

*Mas fazer de novo é continuar a criação e criar é ser poeta.
O que significa finalmente não ter outro senão o que a Poesia nos modelar?*

Eduardo Lourenço

Segundo Eduardo Lourenço, “Na expressão mítica a poesia vive uma existência plena: a palavra poética é reconhecida como encantatória, mágica, actuante. É a palavra e ao mesmo tempo acto.” Desde sempre, ela exerceu fascínio, sedução, fruto do mistério, da sabedoria, da metafísica, da pureza que a envolve “É a apologia suprema do homem como literatura” (2003: 49), é a maneira do homem entrar em contacto com a sua realidade profunda.

Nas palavras de Maria do Carmo Vieira (2009), “Na aventura da palavra ouvida, ou lida, treinamos a imaginação, aprendemos a tocar com os olhos o que nos seduz, alimentamos a sensibilidade para o Belo (...)”. Para a autora, se se cultivar nas crianças o prazer de ouvir cantar e contar histórias, elas tornar-se-ão gradualmente fiéis amantes da leitura.

A aproximação da poesia à música, à pintura, ao desenho, ao teatro pode melhorar a aprendizagem, aliando a vertente cognitiva à vertente emocional.

Se a poesia se encontra em tudo aquilo que nos cerca e em todas as obras de arte, poderá também ajudar os cinco sentidos a ler e a receber os estímulos exteriores e a abrir asas à criatividade e à imaginação.

O estímulo à imaginação e à criatividade continua a ser uma preocupação do professor de Português. Saber como conciliar a necessidade do aluno aprender os conhecimentos consignados nos documentos orientadores e aventurar-se no patamar da criatividade pode gerar algumas indecisões sobre os caminhos a percorrer.

A abordagem do texto poético e das suas potencialidades criadoras, em articulação com os princípios orientadores do Programa de Português, pode incentivar os alunos, de todos os níveis de ensino, com ou sem dificuldades, a mostrar as suas produções e capacidades, desenvolvendo o seu espírito crítico formando o sentido estético, despertando o espírito de tolerância e trabalho de equipa e, obviamente, a criatividade.

Na obra *Criatividade Precisa-se*, Teresa Guedes apresenta várias sugestões de trabalho direcionadas especialmente para alunos dos primeiros ciclos, relacionadas com a polivalência dos jogos poéticos, com a função de pré-texto, entre os quais, jogos de sons, jogos visuais, jogos de palavras com os sentidos e jogos de absurdo. A autora refere também as aplicações práticas dos poemas de autor, considerados ou rotulados como “difíceis”, explorando, sempre que possível os aspetos sonoro, visual e, seguidamente, o aspeto do sentido, da mensagem do poema. (2000: 51)

Teresa Guedes salienta que um poema é, muitas vezes, como uma obra de arte, um quadro, uma escultura, uma composição musical, causam impressões, sensações e “valem como tal”, pela fruição que proporcionam.

Da fruição pode nascer a criação, estimulando a capacidade de inventar, sintetizar, fazer fluir as ideias, por um lado, e por outro, ultrapassar a inibição, a timidez e descobrir a espontaneidade, a iniciativa, num espaço de liberdade e libertação, proporcionando, paralelamente o prazer de “desfiar e desafiar as palavras” (1995: 132)

Por fim, Teresa Guedes cita Bachelard através das palavras “La poésie nous donne / le monde des mondes”, que remetem para o poder aglutinador, revitalizador e o mundo vasto da poesia. Porque, nas palavras do mesmo autor, a poesia é capaz de trabalhar a águas profundas do imaginário. (Apud GUEDES, 1995: 46)

3.1. A arte, a poesia, a humanidade e a cidadania

*Em cada poema estou como quem viaja
Não eu apenas mas a própria viagem
Geografia onde respiro
E poiso os pés e tenho
Uma raiz e um nome.
Em cada poema estou mas não sozinho
Antes de mim a língua e os que primeiro
Cantaram a longa história do poema.*

Manuel Alegre

Numa conferência realizada em 2008 ¹¹, Adélia Prado, poetisa brasileira, falava do poder “humanizador” da arte, uma vez que não mostra a aparência (que já está na natureza), mas induz, pela emoção que causa, “à intimidade, à alma das coisas e à nossa própria intimidade.” Só a arte permite que a pessoa se reconheça em várias situações, que vão do amor ao ódio, do medo, à compaixão através de um filme, duma música, de uma pintura, de um poema. A arte é “um espelho”, humaniza, porque comove, consola, conforta, tocando nos sentimentos, nos afetos, possibilitando o nosso reconhecimento relativamente ao que estamos vendo.

Segundo a mesma autora, a universalidade da obra de arte reside na capacidade de espelhar a humanidade, “o que nos é comum”, “ela expressa o que sentimos, o que é humano”, apreende o real e “segura o tempo”, não é finita, não se desgasta com o tempo, permanece. “O verdadeiro poeta está centrado na realidade, a arte não aliena ninguém, ela não tira da realidade, pelo contrário: ela traz para o real.”

A capacidade de ler e interpretar os vários tipos de arte é também um exercício de cidadania, todos os jovens, independentemente das suas origens, terão a possibilidade de saber ler o mundo em seu redor, no contacto com as linguagens artísticas das palavras, dos gestos, das imagens e dos sons, desenvolvendo o espírito crítico e a consciência cívica.

A arte pode permitir uma experiência estética, sem esquecer a sua capacidade de intervir na realidade, fazer pensar, para depois agir. Apesar da sua

¹¹ Adélia Prado, O poder humanizador da poesia
<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8417> [consultado em 10/06/2015]

“inutilidade”, a arte veicula transcendência ao não excluir, ao não discriminar, caminhando no sentido de uma “educação dos afetos”. Segundo Maria do Carmo Vieira, são “Momentos sublimes, em que nos envolvemos com poetas, músicos ou pintores num passado que se revela também nosso, através das palavras que lemos ou deciframos nos sons e nas cores.” (2009:10) A autora retoma as palavras de Fernando Pessoa “É a arte, e não a história, que é a mestra da vida.” (2009: 29) e acrescenta que a linguagem simbólica que guarda algo de mágico, é inerente a toda a obra de arte, exercitando a reflexão, no desejo de desvendar o misterioso significado de determinados objectos, paisagens momentos, silêncios ou palavras (...).” (2009: 43)

3.2. A poesia e outras artes: cumplicidades

*Continuam a comover-me os poetas
(...)
Leio-os e estou ao lado deles, sou um deles,
Como o pintor no labirinto das tintas*

José Jorge Letria

*E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...*

Fernando Pessoa / Alberto Caeiro

O fenómeno poético é, para Adélia Prado, de natureza reveladora, qualquer obra de arte deve justificar-se pela poesia que tem, é sempre nova, verdadeira e não cansa, pela via da beleza. A beleza revela o ser das coisas, “o como está sendo dito”, através da mão do seu criador e a necessidade da beleza é universal.

Numa perspetiva que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a promoção da diversidade, a cultura e as artes serão consideradas componentes fundamentais, devendo a escola facilitar o contacto com todas as

linguagens (desenho, teatro, cinema, música, pintura, por exemplo)¹², um desígnio também presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Na sessão de encerramento da *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, realizada em Lisboa, em 2006 e organizada por iniciativa da UNESCO, sublinhou-se a importância da Educação Artística, na medida em que proporciona às jovens gerações de estudantes a oportunidade de um desenvolvimento mais completo e equilibrado. Era ainda prioridade o desenvolvimento de capacidades criativas para o século XXI.

No seu discurso inaugural, Koïchiro Matsuura lembrou aos participantes que “num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas”. Em sociedades onde têm de coexistir uma multiplicidade de culturas diferentes e em que há necessidade de desenvolver ou adaptar políticas de expressão e diálogo culturais, as artes têm vindo a assumir uma especial importância, “na medida em que exprimem cultura ao mesmo tempo que contêm em si a promessa de diálogos inesperados”. Assim se promove o respeito inter-cultural e uma fonte inesgotável de descobertas.¹³

A integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de todos os países foi uma das metas consensualmente referidas nesta Conferência, da qual resultou um conjunto de recomendações, compilado num documento intitulado *Roteiro da Educação Artística*.

A *Educação Artística*, para além de ajudar a estimular o potencial criativo de cada indivíduo, deve refletir-se no domínio cognitivo, na capacidade de reflexão, de iniciativa, imaginação, decisão, inteligência emocional, ética, desenvolvendo a autonomia e a liberdade de pensamento.

Através da expressão da própria singularidade da arte, é possível, mais facilmente, construir a própria identidade, aceitando a expressão da diversidade e as diferentes práticas culturais. Esta tomada de consciência promove, simultaneamente, um maior respeito pelo outro e pela sua cultura.

Se, por um lado, as artes podem constituir a própria matéria a estudar, por outro lado, numa perspetiva interdisciplinar, as artes poderão contribuir para a aprendizagem das outras disciplinas, ou seja, a música, as artes visuais, as

¹² UNESCO <http://www.unesco.org/culture/lea>. [consultado em 10/04/2014]

¹³ Conferência Mundial sobre Educação Artística <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf> [consultado em 10/04/2014]

artes performativas serão utilizadas em sala de aula, numa abordagem partilhada com os conteúdos das diferentes disciplinas. Esta cooperação pode ser realizada desde os primeiros anos de escolaridade até aos anos finais da escolaridade obrigatória, porque a aprendizagem pela criatividade é fundamental em todas as áreas do conhecimento e, particularmente, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua materna.

O desenho ou a pintura são formas interessantes de trabalhar o texto poético nas aulas de Português dos vários ciclos. O poema pode conduzir ao desenho, através das interpretações de cada aluno e a partir de um desenho também se pode escrever poesia, aliando o poder das imagens ao poder revelador das palavras. Exercício semelhante é possível, a partir de uma peça musical, de uma fotografia, de uma pintura ou de uma passagem de um filme.

Jean-Michel Gliksohn, no artigo "Literaturas e Arte" refere que se pode reduzir a literatura e as artes a princípios comuns, embora a literatura ocupe um lugar particular na formação do pensamento estético, assinalando o lugar privilegiado pela música e pela poesia, primeiramente em Platão e, mais tarde, em Aristóteles (2004: 264).

Na *Estética* de Hegel a classificação das artes combina-se com a descrição das etapas da história do espírito, ou seja:

(...) o primeiro momento da arte é simultaneamente o do simbolismo, da mitologia, da arte oriental e da arquitectura; o segundo é o do classicismo, da arte grega e da escultura, o terceiro é o do romantismo, da arte moderna, da pintura, da música e da poesia.
(2004: 265)

O mesmo autor considera que a literatura está igualmente implicada nas reflexões sobre a experiência estética, adiantando que a noção de catarse que Aristóteles introduziu a propósito da tragédia estendeu-se a toda a criação artística. Recua até ao século XVIII, no qual se estabelece mais claramente a relação entre as artes e a experiência sensível, ou seja, o valor da arte não reside na natureza da imitação, mas no seu efeito sensível, na medida em que causa a emoção e a atração. Seguidamente, avança para o início do século XX, abordando a estética da subjetividade, isto significa que a obra se completa na percepção, contribuindo pelo seu valor para a constituição do sujeito. Estas teorias entendem-se quer para a literatura como para as belas-

artes, culminando todas elas numa aproximação psicofisiológica do fenómeno estético, perceptíveis nos mecanismos da leitura ou da percepção plástica ou musical. (2004: 268)

Gliksohn destaca ainda que a noção de estilo se aplica à arte e à literatura, embora a passagem de um género para outro não aconteça sem distorções quer históricas quer formais, dando como exemplo a literatura barroca que não corresponde exatamente à música barroca. Esta complexidade não deve impedir as relações históricas entre a literatura e as artes (2004: 268,272). Apesar das reticências relativamente a uma síntese das artes, é fundamental estabelecer pontes e fomentar pontos de encontro.

Em suma, a intensidade tão característica do discurso poético não deve ser circunscrita a este discurso unicamente “encontramo-la num quadro, numa fotografia, num filme, nos gestos ou nos comportamentos.”, como constata Paula Mendes Coelho (2011:291)

3.3. A poesia e a experiência estética

*O poema deve
Aparecer
Como um objecto supérfluo
E surpreendente*

António Ramos Rosa

Na obra *Tempo e Poesia* (2003: 29), Eduardo Lourenço afirma que a poesia é expressão de origens e só a palavra poética é libertação do mundo. “É da luz que a palavra poética concentra misteriosamente que a nossa vida recebe o máximo de claridade.” (2003: 38)

Nas palavras do autor, esta fascinação pela poesia tem sido uma constante da situação humana, porque para a maioria dos homens a poesia é uma forma simples, um mundo mais tranquilo que o mundo de todos os dias, suscitando um começo de metamorfose semelhante à do autêntico amor.

A ideia central, segundo Alberto Pimenta é a de que a expressão estética exige uma apreensão estética. (2003: 12) Apesar do carácter enigmático desta experiência, parece certo que obra de arte literária, ou outra manifestação

estética, tem na sua base a intenção expressar uma determinada subjetividade. Para Alberto Pimenta “A arte estética exige do público a disposição para receber uma nova ordem de conhecimento simbólico e se interessar pelas possibilidades nela ocultas.” (2003: 39)

O poeta concebe o poema como um ponto de fuga hipotético, aproveitando para lembrar as palavras de Adorno, segundo o qual “essa zona indeterminada entre o inatingível e o realizado faz o carácter enigmático das obras de arte”. (2003: 77) Arte é transfiguração e recriação e uma antecipação do absoluto. (2003: 130)

Alberto Pimenta apresenta ainda a distinção entre a função estética, relacionada com o uso peculiar e *despragmatizado* da língua, em oposição a outras funções da língua, denominadas como funções práticas. (2003:121)

Na ótica de António José Saraiva, o artista faz-nos humanos, pela sensibilidade, não ficando a obra de arte inteiramente fora de nós como objeto. Ela liga-se às pessoas por uma ponte que não é a do conhecimento racional e que “está dentro e fora de nós”. O autor complementa esta opinião, e afirma que “com ela rimos, choramos, confortamo-nos (...)” (1993: 9, 40)

Neste contexto, pode-se considerar especial a experiência estética que a poesia poderá possibilitar aos jovens. A familiarização com a linguagem conotativa e o despertar da sensibilidade são elementos que podem ajudar a uma melhor compreensão do próprio eu, dos outros e do mundo à sua volta. A fruição do belo significa chegar a universos variados, mas com algo em comum, que pode passar pela abordagem de um mesmo fio condutor ou de um tema comum.

George Steiner reconhece que os estudos temáticos constituem um dos “centros de gravidade” em literatura comparada:

A análise, principalmente por parte dos formalistas russos e antropólogos estruturalistas, confirmou a notável economia de temas, as técnicas de narrativa rcorrentes e sujeitas a regras que prevalecem nas mitologias, nos contos populares e na transmissão de histórias por via oral na literatura mundial. (...)

No Ocidente, a arte, a música, o cinema e a literatura do século XX têm regressado incessantemente à mitologia Clássica: a Édipo, a Electra, a Medeia, a Ulisses, a Narciso, a Hércules, a Helena de Tróia. (2003: 161)

Para Steiner, um poema, uma peça, um romance, nunca pode ser totalmente separado das ilustrações ou outras formas de arte que inspira, da sua

adaptação à música, dos filmes, das versões radiofónicas e interpretações televisivas que nele se baseiam. Recorda a expressão “transmutações”, de Roman Jakobson, quando explica o tratamento de um texto através de outros meios, considerando este processo vital para as disciplinas de compreensão e da avaliação em literatura comparada. (2003: 163, 164)

No Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, a nível da Leitura, aponta-se para o contacto permanente do aluno com textos que alimentem e potenciem as suas capacidades, pois só assim, será possível construir “uma consciência metalinguística e metaliterária, indispensável a uma mais ampla fruição estética” que permita, de uma forma progressiva a “conformação de novos olhares” (2009: 16, 17).

Desta perspetiva se conclui que é possível ultrapassar os limites do texto poético, alargando o horizonte de relações que se podem estabelecer inter-artes, alargando e diversificando os campos da experiência estética.

3.4. As “cores” da poesia

Olhar um quadro é como ler um poema.

Nuno Júdice

Eles não pintam o quadro: estão dentro do quadro.

Eles não pintam o quadro: julgam que estão dentro do quadro.

Eles sabem que não estão dentro do quadro: pintam o quadro.

Sophia de Mello Breyner.

A poesia congrega o poder mágico da palavra disposta de forma inusitada, como se uma partitura ou de uma tela se tratasse. Lida ou vista, as tonalidades que a compõem podem transformá-la num quadro sonoro, quando lida em voz alta.

Segundo Claudine Fabre, o poema utiliza a língua comum mas, ao mesmo tempo, abole-a, quebra as suas convenções e arbitrariedades para construir o

seu próprio código, provocando uma imensa atividade do leitor, no quadro de uma mensagem ambígua e conotativa. (1980: 188, 189)

Para António Bellini Jara, a poesia é uma forma de visão que ensina a ver no fundo das coisas, “na aurora de um dia, (...) à tarde em jogos de sol e sombra, à chuva, à luz dos relâmpagos; aqui e além, (...) no coração do homem. (2012: 10) Acrescenta ainda o autor que “Toda a grande poesia é a cosmogonia em que está presente o Homem como núcleo e ao mesmo tempo camada envolvente e filtrante.” A poesia inscreve-se no universo artístico sem fronteiras, sem nacionalidade, exemplificando Bellini Jara com a música de Beethoven a pintura de Picasso ou a poesia de Pablo Neruda. Para o autor, “Tal como qualquer outra obra de arte, o poema é memória expressa de um caso humano.” (2012: 14)

Refere também o entrelaçamento das artes, citando João Gaspar Simões quando alude à plasticidade da poesia de Eugénio de Andrade, evocando pintores como Chagall, Paul Klee, Miró ou Tanguy. (2012: 17)

Recupera as palavras de Ruy Belo quando designa a linguagem poética como “bilingue”, continuando a esclarecer que “O que existe de mais específico na linguagem da poesia é efectivamente a capacidade de tornar, em dada altura, únicas, as palavras, os nomes, convertendo-as em imagens.”, numa transfiguração da realidade. (2012: 21, 22)

Por sua vez, Maria João Fernandes (2008) aprofunda o diálogo entre as artes, particularmente, a relação entre a poesia e a pintura, procurando a abolição de fronteiras, línguas, espaços e tempos.

Manifesta-se a crença na relação existente entre a imaginação pictórica e a imaginação poética, a união entre a imagem e o pensamento representada em Almada Negreiros, por exemplo. (2008: 44)

A imagem poética e a imagem plástica são ambas portadoras de múltiplos sentidos, “ambas podem ser encaradas como a representação do visível ou como assumpção do invisível no visível.” (2008: 133)

3.5. A leitura em voz alta

*Deixo que venha
Se aproxime ao de leve
pé ante pé ao meu ouvido*

*Enquanto no peito o coração
estremece*

Maria Teresa Horta

Ler poemas em silêncio, mas sobretudo ler voz alta, pode ajudar na descoberta das vozes múltiplas do poema. A audição confere sentido (2011:30), ouvindo a nossa própria voz, é possível encontrar outras vozes. De acordo com Georges Jean, “Ler em voz alta é, (...) aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos com os olhos.” (2011: 14). Segundo este autor, a leitura em voz alta pode assumir uma grande variedade de situações, contudo, em todas elas se verifica o seu poder “iluminador”, mostrando o sentido oculto do texto, acreditando ainda que a leitura feita pelo professor, pelo ator, pelo animador é uma maneira de se entrar na complexidade de textos antigos e modernos.

Georges Jean refere igualmente que em todas as culturas ancestrais como a China, o Japão ou a Índia, “a leitura em voz alta disputa com as oralidades puras domínios rituais, religiosos, mágicos, literários, poéticos muito específicos (...), considerando que a leitura em voz alta bem conduzida, poderá ser determinante na criação de novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos mais complexos.

A “voz alta leitora” está presente na cultura clássica, em Atenas, nas assembleias políticas, os oradores não recorriam ao escrito (2011: 27); entre os romanos, difundiu-se uma prática de “leituras públicas”, reservada à elite frequentadora das livrarias e das bibliotecas (2011: 39). Acrescenta ainda Georges Jean que a leitura em voz alta fica próxima da arte oratória entre os romanos, no entanto, “Ela não procura (...) convencer ou persuadir; ela faz com que um texto seja compreensível (...)”. Na Idade Média, as elites cultivadas liam cada vez mais em voz alta ou em voz “murmurada”. Por outro lado, “ler em voz alta, recitar, entoar canções de gesta, romances corteses,

poemas líricos, narrativas medievais em prosa e em verso, romances, eram inicialmente um meio de levar a cultura literária do momento a todos aqueles que não sabiam ler (ou que liam mal).” (2011: 58)

Na época das “luzes”, no século XVIII, a leitura em voz alta era uma das principais atividades nas reuniões das “gentes das letras e de filósofos”.

Ao longo dos tempos a leitura foi, por isso, uma forma de convívio, capaz de proporcionar prazer, conhecimentos e informações.

A “viva voz” do leitor deverá tornar o texto inteligível na sua melodia, uma voz que sabendo onde se deve respirar, que conhecendo a teia semântica e morfossintática do texto, liberta as suas significações.

Através da leitura em voz alta, descobrimos as vozes dos autores, neste caso particular, os poetas, clássicos ou modernos, desvendamos a intimidade das palavras, potenciando a abertura ao mundo. Não é o leitor o protagonista, mas sim o texto que ganha corpo, desperta e se expressa na sua plenitude, através da “música do sentido”. (2011:127)

Uma vez que este trabalho está centrado num público escolar jovem, é importante verificar até que ponto a leitura em voz alta pode ser determinante no desenvolvimento da expressão oral, à medida que se dá o crescimento físico e psicológico. Como afirma Georges Jean, “porque a leitura em voz alta, tal como toda a leitura, mais do que a leitura silenciosa, mobiliza não só a voz, mas todo o corpo exteriorizando-o, de alguma forma.” (2011: 122) Assim, a leitura de poesia pode ajudar a regular e dominar a respiração, mas é fundamental que a voz humana o faça viver, interpretando sinais, como a pontuação, traduzindo-os, procurando um equilíbrio entre o som e o sentido, a que se junta o envolvimento corporal do leitor e o direito de ler em voz alta, proferido por Daniel Pennac.

Se queres saber (...) mal chegava a casa, relia tudo em voz alta. (...) – Para me maravilhar. As palavras pronunciadas começavam a ter existência fora de mim, tinham autêntica vida. Além disso, para mim era um acto de amor. Era o próprio amor. (...)
O homem que lê em voz alta expõe-se em absoluto. Se ele não *sabe* o que está a ler (...) é uma lástima e isso ouve-se. (...)

O homem que lê em voz alta expõe-se totalmente aos olhos que o escutam.

Se ele lê verdadeiramente, se nessa leitura coloca o seu saber dominando o seu prazer, se a leitura é um acto de *simpatia* tanto para com o auditório como para com o texto e o seu autor, se consegue dar a entender a necessidade de escrever acordando a nossa mais o obscura necessidade de compreender, então os livros abrem-se por completo, e a multidão dos que se julgavam excluídos da leitura, mergulham nela atrás dele. (2010: 162, 163, 165)

Para Alberto Manguel, ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras, lembradas são capacidades extraordinárias. Todavia, antes destas capacidades serem adquiridas é necessário que o leitor aprenda a técnica básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar, isto é, tem de aprender a ler. (2010: 10)

Em suma, a leitura em voz alta, para além da existência de outros tipos de leitura, ao transmitir a musicalidade do poema e a melodia das palavras, revela a capacidade de despertar os vários sentidos adormecidos, aliando o prazer à proficiência da leitura.

3.6. Os “sons” da poesia

*Cantar
Resumo liberto
De tudo o que anda a viver
E o mundo cabe inteirinho
Numa nota musical
Que se escapa da garganta
De quem canta o que souber¹⁴*

António Botto

A leitura em voz alta pode ajudar a sentir a musicalidade de um poema e é incontestável que a recuperação da beleza e a sonoridade de palavras adormecidas em adivinhas, trava-línguas, trovas, quadras pode estimular o gosto pela poesia. Através de composições poéticas de tradição oral, é possível desenvolver a sensibilidade estética, aprendendo a degustar o sabor das palavras e dos recursos retóricos, desde os mais simples até aos mais complexos. Partindo de formas poéticas tradicionais, parte-se à descoberta de possibilidades variadas de leitura de um poema ainda “adormecido”.

Há vários séculos, na Idade Média, as cantigas trovadorescas circulavam, transmitindo-se apenas oralmente, eram memorizadas e ditas ou cantadas,

¹⁴ Portal do Fado
http://www.portaldofado.net/component/option,com_jmovies/Itemid,336/task,detail/id,1362/
[consultado em 07/05/2015]

recorrendo-se a ritmos próprios e a repetições que facilitavam a sua reprodução.

A aliança da poesia e da música, constitui, desde há algum tempo, uma estratégia fundamental no ensino / aprendizagem das línguas materna e estrangeira, tendo-se tornado numa ferramenta útil e motivadora, uma vez que cativa e ajuda a consolidar conteúdos. A música é um elemento indispensável na vida dos alunos e um meio de expressão essencial que os acompanha nas mais variadas situações da vida. Através da música é possível estabelecer um diálogo com o texto poético e, conseqüentemente, com a literatura, com a cultura, com as tradições, com as emoções, com o próprio corpo e, para além de todos estes aspetos, pode-se instituir uma ligação com o próprio silêncio.

Seja popular ou erudita, veiculada por transmissão oral ou escrita, a música cativa e emociona.

As utilizações pedagógicas das peças musicais, antes e depois da sua audição, são diversificadas: ilustração de um conteúdo a lecionar; ensinar um conteúdo linguístico ou cultural; interpretação de textos; reforço de uma estrutura gramatical; mote para um debate ou para a produção escrita; enriquecimento de vocabulário; pesquisa de informação sobre o tema / artista / género musical; verificação da intertextualidade com outras obras; discussão de temáticas sociais.

Para além de outras propostas musicais, a poesia cantada pode ser fonte de socialização, conhecimento, de emoções, mas pode ser também a mediadora entre o eu, os outros e o mundo que se apresenta sob a forma de realidades, por vezes complexas, aproximando-os. Não apresentando, normalmente, um sentido unívoco, esta união da melodia à palavra sujeita-se a múltiplas interpretações.

Poesia e música, duas artes diferentes, convergem para um mesmo universo de liberdade, beleza e criatividade, nas duas manifestações artísticas está latente a função poética da linguagem, cabendo ao intérprete dosear as emoções a desfrutar pelo leitor / ouvinte.

Paula Mendes Coelho sublinha a importância de desenvolver estratégias a partir da palavra escrita, dos contos tradicionais e de contos recentes de qualidade e, sobretudo a insistência na poesia, porque:

Só ouvindo, absorvendo / integrando e recontando / devolvendo, é possível passar a ter um papel ativo, desenvolver a partir das qualidades literárias e estéticas intrínsecas aos textos propostos a imaginação, o sentido estético, essa necessidade vital que temos de ouvir contar histórias, de ouvir o canto poético. (2011: 289 e 290)

A palavra poética, por intermédio da voz, da oralidade, do som é capaz de aproximar, congrega pessoas, instituições. A autora realça o papel da memória, esclarecendo que os pais ou avós que não sabiam ou mal sabiam ler transmitiram essa memória às gerações mais novas. Estes aprenderam de cor, “com o coração”, nas palavras de George Steiner, para quem a voz humana não é uma voz prosaica. (apud COELHO, 2011: 290)

Reforça ainda Paula Mendes Coelho:

É que aprender de cor não significa uma perda de identidade na voz do outro, mas antes uma grande riqueza que transportamos connosco nesta nossa travessia. Aquilo que aprendemos de cor vai amadurecer e desenvolver-se dentro de nós, vai interagir com a nossa própria existência, modificando as nossas experiências. (2001: 290)

Depreende-se, portanto, que muito se pede à poesia, e especialmente à “voz da poesia”, desde o desenvolvimento de uma responsabilidade ética, a recuperação da atenção, ao estabelecimento de “uma corrente de transmissão entre eu e o outro, uma intensidade partilhada (...)” (2011: 291)

3.7. O lugar da poesia e o papel do professor

*Todo o tempo é de poesia
Desde a névoa da manhã
à névoa do outro dia
(...)
Todo o tempo é de poesia*

*Desde a arrumação do caos
à confusão da harmonia.*

António Gedeão

Ainda que seja unânime perspetivar a literatura como uma forma de não esquecer o passado e de projetar o futuro da língua portuguesa, a poesia continua a debater-se com o fantasma da indefinição relativamente ao seu

papel na educação e da formação de leitores, independentemente dos benefícios já constatados, desde os primeiros patamares da escolaridade. Várias práticas implementadas demonstram que a poesia estabelece elos afetivos entre as pessoas e entre os alunos e a própria língua, preconiza a articulação com o eixo familiar e com a comunidade educativa, promovendo o trabalho colaborativo. Construir leitores, pode ajudar a comunicar, viver com os outros, obter informações, adquirir conhecimento, estimular a criatividade e o imaginário, sensibilizar para a ética e para os valores. Lendo poemas, por prazer, o aluno pode apropriar-se de poemas escritos, aumentar a capacidade de ver para lá do texto,¹⁵ progredir no conhecimento de si e dos outros, graças à lógica do simbolismo poético, partindo para o desejo de reler, recriar, escrever. Segundo Graciete Vilela, o professor de literatura é agente de transformação, é mediador, provocador, ajudando os seres humanos a serem mais lúcidos e mais cultos, fazendo passar uma corrente magnética que “une leitores e livros, provando que, ao contrário do que diz o poeta, *o sol não doira sem literatura*.”¹⁶

Adianta ainda a autora que o professor amador de textos literários “tem que ser um leitor crítico, que dialoga com os textos, que procura descobrir a sua urdidura e a forma como os diversos fios estão cerzidos.”¹⁷ Apesar de se procurar a leitura por prazer, é essencial também promover uma leitura interrogativa, que coloca dúvidas e inquietações, precedida de uma fase de decodificação e compreensão do texto que inclui a possibilidade de acesso a alguma informação transtextual, sem excessos.

De acordo com Graciete Vilela “um texto literário inscreve-se numa tapeçaria milenar que se vai, continuamente, construindo, desconstruindo e aperfeiçoando. É uma obra aberta, plena de ambiguidades, onde cada leitor puxa determinado fio (...).e “Cada texto literário é um receptáculo que guarda tesouros da nossa cultura e da nossa civilização.”¹⁸ Complementa com a estrofe de um poema de António Osório, sublinhando que “o testamento de palavras é infinito”:

¹⁵ VILELA, Maria Graciete. “Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade”, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.633.

¹⁶ Idem, p. 635.

¹⁷ Idem, p. 636.

¹⁸ Idem, pp. 638 e 639.

Não sei agradecer o que lhes devo. /Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, / Schubert, Chopin. E ainda Albinoni, / Cimarosa, Rodrigo. / Cânticos gregorianos, espirituais / negros, canções sofridas / de Lacerda. Certas árias, cantigas / de amor, os cantos, os coros primordiais.

Por sua vez, na ótica de Eduardo Lourenço, a poesia não é uma espécie de canto ornamental da existência humana. “A poesia é aquilo que nos põe em contacto com qualquer coisa que até ali nós não víamos, não sentíamos. Passamos a ter outra visão, realmente.”¹⁹

Por outras palavras, as aulas de literatura de uma forma geral e a leitura do texto poético, em especial, devem mostrar o poder da palavra ouvida, escrita e falada, levando à reflexão e à curiosidade sobre a língua e sobre o mundo, tendo sempre em mente que a poesia é uma experiência nova a cada vez. Diz Borges “De cada vez que leio um poema, sucede a experiência. E isso é poesia.” (2000: 12)

3.8. A poesia e o fado na aula de Português

*A música do ser
Povoa este deserto
Com sua guitarra
Ou com harpas de areia*

*Palavras silabadas
Vêm uma a uma
Na voz da guitarra*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Se a aliança da música e da poesia, em geral, é uma prática pedagógica na sala de aula já consolidada e recorrente, a utilização do género musical fado, como recurso, na aula de Português é ainda pouco frequente, por razões que se prendem com algum preconceito, talvez justificado pela pouca divulgação deste género musical junto de um público mais jovem.

Assim, na sequência da observação anterior sobre a “corrente de transmissão” proporcionada pela “voz da poesia”, poder-se-á transpor o seu carácter transversal para o universo musical do fado, uma vez que o mesmo concretiza uma junção quase perfeita entre voz e poesia.

¹⁹ Ler nº138, verão 2015, p.36.

A projeção do fado no panorama nacional e internacional tem sido notória nos últimos anos, culminando com a decisão da UNESCO de integrar o fado na lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade, em 2011.

De acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial da Humanidade, este património, transmitido de geração em geração, é permanentemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e a sua história, deve proporcionar um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desta forma, para promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana.²⁰

O musicólogo Rui Vieira Nery explica as dificuldades do estudo deste género musical:

Como qualquer género de música tradicional, surgiu num contexto eminentemente popular e, por isso, constituiu-se, evoluiu e transmitiu-se, durante muito tempo quase exclusivamente por via oral, longe de qualquer registo escrito que nos permita hoje identificar e descrever com alguma precisão as sucessivas fases, pelo menos as mais remotas, da sua génese.²¹

A integração gradual do universo e da cultura do fado nos programas escolares, numa abordagem multidisciplinar, relativamente aos níveis de ensino, com a participação dos seus vários intervenientes parece desejável, quando se trata de um elemento fundamental do património cultural português. Os protagonistas são os cantores, os músicos, os compositores, os construtores dos instrumentos e os poetas que desempenham um papel central na forma como com as suas palavras facilitam o olhar para o eu e para o outro. Apesar dos vestígios da tradição oral nas letras dos fados, o poema escrito é essencial no fado, de tal forma que Oriana Alves considera este género musical como uma “escola da poesia”²²

Ao mesmo tempo que bebe profundamente na poesia popular portuguesa, nas suas temáticas amorosas e trágicas, no seu pendor narrativo, de carácter noticioso, a poesia do Fado sofre desde cedo influências de eruditos como Camões e Bocage. Mas é sobretudo a partir dos anos 60 do século XX que Amália Rodrigues e Alain Oulman abrem portas à poesia de David Mourão-Ferreira, Pedro Homem de Mello, Alexandre O’Neill, Vasco Lima Couto ou José Carlos Ary dos Santos, eruditos a que se seguem Mário Rainho, José Luís

²⁰ Candidatura do Fado <http://www.candidaturadofado.com/> [consultado em 10/05/2015]

²¹ As origens do Fado <http://visao.sapo.pt/polemica-as-origens-do-fado=f568819#ixzz2ysHJRuzi> [consultado em 10/05/2015]

²² Que escola da poesia é o fado <http://ielt.fcsh.unl.pt/en/imprensa/jornais/86> [consultado em 10/05/2015]

Gordo, Manuela de Freitas e Aldina Duarte, entre outros capazes de criar uma poesia para ser cantada ao Fado e de a recentrar no "aqui" e no "agora".

Num ensaio subordinado ao tema "O fado e a alma portuguesa," o próprio poeta Fernando Pessoa disse que "a canção é uma poesia ajudada."²³

No desenvolvimento da sua obra, o musicólogo Rui Vieira Nery, organiza as etapas mais marcantes da história do fado, apontando algumas das temáticas matriciais deste género musical. Se, inicialmente, o amor, na sua vertente fatalista e satírica; o sofrimento; a crónica das ruas das vilas, das cidades; a vida das personagens célebres; os desastres terrestres ou marítimos; a nomenclatura popular usada nas artes e ofícios; as passagens da *Bíblia* ou episódios da História de Portugal (2012: 107), representavam alguma desta expressão musical, enraizada nas convenções da poesia tradicional e da vulgarização das linhas mestras do Romantismo literário, nas décadas finais do século XX, a situação alterar-se-á com a passagem dos anos. Segundo o autor, a introdução do fado no circuito académico coimbrão, paralelamente ao fenómeno vivido em Lisboa, possibilita a "contaminação" das letras fadistas pela estética e pelos modelos poéticos eruditos, associado ao alargamento da rede de alfabetização que permitiu o contacto com uma literatura de massas de perfil estilístico próximo da norma erudita. Ou seja, cada vez mais, no terço final do século XX, surgem poemas para fado próximos da temática lírica culta. (2012: 143)

Serão dois nomes marcantes do fado, primeiro, Maria Teresa de Noronha e, posteriormente, Amália Rodrigues, que começam a demonstrar uma preocupação especial com a escolha dos poemas, embora ainda se trate de um universo poético centrado no lirismo fadista tradicional, inspirado na fatalidade do destino, a impossibilidade do amor, a traição, a separação ou a saudade. (2012:294)

Amália Rodrigues começa por privilegiar os letristas consagrados do seu tempo, contudo, já demonstra interesse pela denominada poesia erudita, recorrendo, no final da década de 50, a poemas de David Mourão-Ferreira, embora sobre melodias conhecidas do repertório fadista. A partir da década de 60, inicia um conjunto de reformas que, de acordo com Rui Vieira Nery,

²³ O fado e a alma portuguesa <http://arquivopessoa.net/textos/3345> [consultado em 10/05/2015]

anunciam “o percurso renovado do Fado nas quatro décadas seguintes”, numa associação privilegiada com Alain Oulman. (2012: 300)

Ainda que, à partida, estes autores escrevam dentro dos parâmetros métricos tradicionais do fado, para se poder adaptar a formas musicais estabelecidas do fado “castiço”, é certo que as formas poéticas já sofrem um tratamento mais inovador e sofrem também as críticas do meio fadista, por considerarem alguns poemas herméticos. (2012: 309)

O compositor Alain Oulman continuará a pôr em música, poesia portuguesa, que o próprio e Amália Rodrigues consideram conter um sentimento associável à natureza expressiva do fado, desde a redescoberta dos trovadores galaico-portugueses, a passagem pelo cancionero de Garcia de Resende, Camões, os poetas românticos, até outros seus contemporâneos, como Manuel Alegre, Pedro Homem de Mello, Alexandre O’Neill, José Régio, José Carlos Ary dos Santos.

O musicólogo sublinha, todavia, que a fadista conjugará sempre, no seu repertório, a existência do novo fado de suporte erudito com a permanência do fado castiço tradicional, paralelamente à interpretação dos velhos fado-canção, das melodias do cancionero tradicional rural, ou também das canções urbanas internacionais. (2012:311)

Mais tarde, já na década de 70, Carlos do Carmo, intérprete igualmente carismático, mostrará a preocupação com as escolhas dos textos, destacando-se o poeta José Carlos Ary dos Santos, como uma das suas referências. Apresentando fados de recorte variado, Carlos do Carmo mostra a sua singularidade no panorama musical português, aliando os poetas dos séculos XIX e XX a compositores de proveniências e formações distintas. Bocage, Almeida Garrett, Antero de Quental, Teixeira de Pascoaes, Pedro Homem de Mello, Fernando Pessoa, Carlos de Oliveira, José Saramago, António Lobo Antunes ou o já citado Ary dos Santos convivem com uma tradição fadista e a inovação, ao integrar novos suportes musicais e novos arranjos.

No decorrer dos anos 80, o fado tornar-se-á fonte inspiradora de discursos musicais alternativos, como se verifica com o grupo Madredeus, cuja sonoridade e temáticas revelam alguma aproximação com esta expressão musical.

Outras figuras ganham protagonismo, nesta década, mas será o movimento mundial de procura das identidades nacionais, em oposição à globalização do mercado que fará nascer o interesse pelas expressões artísticas regionais e as culturas musicais locais. Neste contexto e na sequência do imaginário deixado por Amália Rodrigues na “memória cultural internacional” (2012: 349), surgem figuras como Mísia, Dulce Pontes, Cristina Branco, Mariza, Carminho, Kátia Guerreiro, Camané, Mafalda Arnauth, Joana Amendoeira, Aldina Duarte, Ricardo Ribeiro que, procurando uma dinâmica entre as palavras dos poetas e a visão de novos instrumentistas, apresentam uma postura estética abrangente, desde a filiação à tradição, até ao rasgar das convenções, ou à própria fusão de influências e linguagens, visível no intérprete António Zambujo, em pleno século XXI.

Vivendo entre os rótulos de marginalidade, no passado, e modernidade ou vanguarda, atualmente, quando se fala de “novo Fado”, sem origens bem demarcadas, o fado é, indubitavelmente, uma forma de expressão que vive da poesia e do poder das palavras.

É neste contexto que se pretendeu, neste trabalho, explorar a mundividência de poetas portugueses cujas composições poéticas se viram transformadas em fados no decurso do século XX e no princípio do século XXI, mediante a interpretação de diferentes artistas desta área musical.

Por fim, os versos de José Régio traduzem o mistério, a indeterminação espacial e temporal e a origem quase mítica do fado:

O fado nasceu um dia
Quando o vento mal bulia
E o céu o mar prolongava
Na amurada dum veleiro
No peito dum marinheiro
Que estando triste, cantava ²⁴

²⁴ <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/amalia-10.html> [consultado em 10/05/2015), “Fado português”, poema de José Régio, interpretado por Amália Rodrigues.

**PARTE IV – O FADO ENQUANTO VEÍCULO DE POESIA, CONTRIBUTO
PARA A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO PATRIMÓNIO
CULTURAL PORTUGUÊS**

4. Os caminhos da literatura comparada e da intertextualidade

[o mar, o amor, a infância]

*Esse é o sangue que corre pelos meus livros.
A memória de infância é muito importante. São espaços que correspondem a um lugar
primordial a que volto muitas vezes e que me traz sempre qualquer coisa de novo.*

Nuno Júdice

Segundo Tânia Franco Carvalho a expressão “literatura comparada” designa uma forma de investigação literária que envolve duas ou mais literaturas, sendo o campo de atuação muito amplo, desde a abordagem aos temas, motivos e mitos, como o próprio processo de estruturação das obras. (2007: 6).

A autora fala ainda da existência de um ecletismo metodológico, esclarecendo que a comparação não é um método exclusivo do método comparativista, tratando-se, antes de mais, de um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura, é um meio e não um fim. (2007: 7)

O adjetivo “comparado” remonta à Idade Média, mas sua difusão ocorre verdadeiramente no século XIX e, é em França que se vai afirmar, coincidindo com a quebra do gosto clássico. De acordo ainda com Tânia Carvalho, a visão romântica, em busca de exotismo, alimentou o interesse por literaturas diferentes. (2007: 11)

Para além das várias concepções de comparativismo desenvolvidas nos séculos XIX e XX, a autora destaca a substituição do biografismo no século XIX e pelo psicologismo nas primeiras décadas do século XX, passando o enfoque a ser dado ao texto, em si mesmo e não aos fatores históricos, uma teoria defendida pelos formalistas russos.

Posteriormente, Jan Mukarovsky, estruturalista, pertencente ao círculo de Praga enfatizará que a obra literária não está isolada, fazendo parte de um grande sistema de correlações. Como Tynianov, também M. Bakhtin se afasta das concepções “fechadas do texto”, concebendo-o como um “mosaico”, uma construção caleidoscópica e polifónica. (2007: 49)

Estes pressupostos revitalizam o tratamento habitual para a “correspondência entre as artes”, de Etienne Souriau e, assim, segundo Tânia Carvalho “A

relação entre a literatura e as outras artes encontra no campo dos estudos semiológicos, nas relações que os sistemas sígnicos travam entre eles, novas possibilidades de compreensão para essas correspondências.” (2007: 49)

Foram autores como Tynianov ou Bakhtin que possibilitaram a chegada ao termo “intertextualidade”, cunhado em 1969, por Julia Kristeva, segundo a qual “todo o texto é a absorção e transformação de outro texto” e o processo de escrita é concebido como a “absorção ou réplica a outro texto” (2007: 50, 51)

Para Júlia Kristeva, a palavra literária é a interseção das superfícies textuais e “a tarefa da semiótica literária consistirá em encontrar os formalismos correspondentes aos diferentes modos de encontro das palavras no espaço dialógico do texto.” A noção de intertextualidade pressupõe um campo de atuação diferente do comparativismo, todavia, quando se fala de intertextualidade e de literatura comparada supõe-se um entrelaçamento de textos, associada ao conhecimento do mundo do leitor. Através deste cruzamento, descobrem-se os elos que se estabelecem entre a obra literária e outras obras, nos vários períodos da História, constituindo uma cadeia sem fim e uma obra quase total.

A comparação remonta à Antiguidade, quando Aristóteles, na sua obra *Poética*, distinguia entre *tragédia* e *epopeia*. Em ambas, imitam-se homens superiores, mas a epopeia difere pelo metro único, pela forma narrativa e pela extensão.

Abordando a mesma temática, Laurent Jenny inicia o seu artigo “A estratégia da forma”, referindo as palavras de Mallarmé, segundo as quais, mais ou menos todos os livros contêm, medida a fusão de qualquer repetição, acentuando que fora da intertextualidade a obra literária seria incompreensível, tal como uma língua desconhecida. Para se apreender o sentido e a estrutura duma obra, é necessário relacioná-la com os seus arquétipos, numa relação de realização, de transformação ou de transgressão (1979: 5). Jenny sublinha a impossibilidade da obra viver fora de um sistema, insistindo na decifração de uma linguagem literária que só pode ser adquirida “através da prática duma multiplicidade de textos”. Coloca também o problema das fronteiras da intertextualidade, ou seja, em que momento se pode falar da presença de um texto noutra texto, através da citação ou da alusão, por exemplo. Acrescenta ainda que o elemento caracterizador da intertextualidade consiste na

introdução de um novo modo de leitura que faz “estalar a linearidade do texto”. (1979: 21).

Segundo Laurent Jenny, “a intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes.” (1979: 22) Este facto confere-lhe riqueza e densidade, porque o “texto falado” passa a conotar, propondo leituras múltiplas, mas, ainda assim inacabadas, como refere Leyla Perrone-Moisés que afirma: “A primeira condição da intertextualidade é que as obras se dêem por inacabadas, isto é, que permitam e peçam para ser prosseguidas.” Na perspetiva da autora, uma obra inacabada é uma obra “prospectiva” que avança através do presente e caminha para o futuro.

Nos finais dos anos 60 surge a “estética da receção”, centrando a atenção na figura do leitor, o leitor criador, sendo Hans Robert Jauss, um dos mais conhecidos representantes e contrário à análise da obra em si mesma, como um todo acabado. Esta teoria refletiu-se na atuação comparativista, segundo Tânia Carvalhal, ou seja, receção da obra não é “um objeto de análise isolado, um fim em si mesma” (2007: 71)

Por fim, a autora menciona os progressos visíveis ocorridos noutros campos da investigação comparativista, aludindo às relações interdisciplinares “Literatura e artes, literatura e psicologia, literatura e folclore, literatura e história”, mostrando formas de pôr em relação, como é característico da literatura comparada. Estudos pioneiros mostram, segundo Tânia Carvalhal, como se pode ultrapassar barreiras e explorar o cruzamento da literatura com outras formas de manifestação artística e outras formas de conhecimento (pintura, escultura, arquitetura, música ou filosofia, história religiões, etc), trata-se, portanto, da comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. (2007: 74) A autora conclui, afirmando que “a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística.” (2007: 74)

Por seu turno, Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux consideram haver dialogismo ou intertextualidade, quando dois textos se contactam, através da citação, da integração ou do desenvolvimento de um texto a partir de outro. Também pode ocorrer o contacto entre formas literárias, géneros, unidades temáticas. (2001: 29)

Os autores sublinham também que o imaginário é o lugar onde triunfa a intertextualidade, podendo um determinado texto tornar-se um objeto cultural singular, “utensílio de comunicação simbólica” (2001: 60). Adiantam ainda que a imagem constitui um campo de investigação fundamental na Literatura Comparada, como consciencialização e objetivação de certas práticas culturais.

Por seu turno, George Steiner reforça que todo o ato de receção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, é comparativo e o conhecimento é *re-conhecimento*, e, no momento da procura da compreensão de um determinado objeto o texto, o quadro, a sonata, atribui-se-lhe o contexto inteligível, informativo de uma experiência anterior e afim. (2003: 151)

Em síntese, o texto poético como textos de outros géneros literários, pode manifestar o diálogo implícito ou explícito com outras obras, estabelecer pontos de contacto, numa perspetiva pluridisciplinar, contextualizada, propiciando ao leitor toda a sua polissemia, humanismo, pluralidade e rutura contra o lugar comum.

4.1. Temas e motivos

Os livros

*Não conhecemos estes lugares
ou compulsivamente
os revemos. Paisagens
inusitadas, absurdas,
mesmo se alguma vez as frequentámos
com os nossos olhos e bagagens.
São estranhos estes homens
que nos fazem rir e chorar
sentir raiva, ser
solidários. São-nos íntimos
porém. Estes
sonhos, a quem pertencem? (...)*

João de Melo

Partindo do pressuposto defendido por Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux, segundo o qual a intertextualidade se pode verificar em unidades

temáticas, é oportuno esclarecer a duplicidade dos elementos que dão forma ao *tema* ou temática. Os autores esclarecem que a designação *tema* é muitas vezes pretexto para outras designações como figura, ideia, elemento, tipo ou mesmo mito. (2001: 89)

Tema é o elemento constitutivo e estruturante do texto literário, elemento que ordena, gera e permite produzir o texto. Em contrapartida, o motivo não intervém na estrutura e nos princípios organizadores do texto.

Para os autores, o tema é simultaneamente a matéria histórica e cultural que está na base dos textos a analisar; a abordagem poética que permite compreender de que maneira se elabora uma forma literária, que relações se estabelecem entre o tema e a estrutura formal; o fio condutor do estudo comparativista que permite passar de um texto a outro. O tema exige a entrada na lógica de um determinado texto, muitas vezes, num processo da aproximação à imagem e ao espaço. (2001: 93)

Enquanto para o investigador, o tema é o fio condutor, para o escritor terá sido um princípio organizador. No entanto, se limitado a única obra, não será considerado verdadeiramente comparativista. (2001: 98)

Desta forma, o texto literário pode ser considerado um lugar dialético onde se articulam estruturas textuais e extratextuais, revelando o estudo temático estas duas vertentes. Se, por um lado, dá a conhecer o funcionamento interno de um texto, por outro, evidencia a função social e cultural desse mesmo texto, oscilando entre a ideologia e o imaginário. (2001: 94)

É oportuno verificar que o poema de Jorge de Sena “Camões dirige-se aos seus contemporâneos”, constante no *corpus* de textos poéticos propostos no Caderno de Apoio – Poesia, nas Metas Curriculares, transporta o leitor para o âmbito dos temas e motivos:

Podereis roubar-me tudo:
as ideias, as palavras, as imagens,
e também as metáforas, os temas, os motivos,
os símbolos, e a primazia
nas dores sofridas de uma língua nova,
no entendimento de outros, na coragem
de combater, julgar, de penetrar
em recessos de amor para que sois castrados.
E podereis depois não me citar,
suprimir-me, ignorar-me, aclamar até
outros ladrões mais felizes.
Não importa nada: que o castigo

será terrível. Não só quando
vossos netos não souberem já quem sois
terão de me saber melhor ainda
do que fingis que não sabeis,
como tudo, tudo o que laboriosamente pilhais,
reverterá para o meu nome. E mesmo será meu,
tido por meu, contado como meu,
até mesmo aquele pouco e miserável
que, só por vós, sem roubo, haveríeis feito. (...)

(2012: 71)

O sujeito poético coloca-se no papel de Camões, utiliza a primeira pessoa para constatar a possibilidade da usurpação das palavras, ideias por outros escritores. Esta situação levará ao esquecimento dos “usurpadores”, contrariamente a Camões, para sempre eternizado e louvado.

Coloca-se nesta composição poética de Jorge de Sena, a questão dos limites a respeitar na recuperação de temas, motivos e estilo de autores consagrados.

É certo que a obra de Luís de Camões influenciou, como nenhuma outra, os autores nacionais, tornando-se uma referência, um modelo, possivelmente pelo efeito da sua estatura literária como precursor da renovação da língua portuguesa, espírito patriótico, símbolo da identidade portuguesa. Os seus textos, nomeadamente *Os Lusíadas*, encerram ensinamentos intemporais, sobretudo na esfera da moral e da dimensão cívica.

O carácter cíclico ou não da poesia é abordado por Fernando Pinto do Amaral, numa reflexão sobre o lugar da poesia no início do novo milénio, explicando que ao contrário do que sucede com a ciência, não faz sentido que a poesia melhore ou se aperfeiçoe com a passagem dos séculos. “De facto não costumo ver a poesia sujeita às regras do tempo linear com que é hábito medirmos os avanços da História.” (2008: 296) Embora também não observe a poesia sob a égide de um tempo circular ou de um eterno retorno, segundo o qual regressariam ciclicamente às mesmas palavras, aos mesmos lugares, às mesmas emoções, este autor considera o fenómeno mais complexo e mesmo contraditório. Esta visão pressupõe que a poesia está profundamente imersa na historicidade do seu tempo e nas circunstâncias concretas que a cada instante a determinam, “mas também sempre a vi tocada por um sentido do essencial e por uma quase-intemporalidade que não se compadecem com a submissão (...) aos valores mais em voga numa dada época.” (2008: 296)

O que nos ensina a poesia? Respondendo à questão, Pinto do Amaral refere

ser pouca coisa, provavelmente, citando Óscar Lopes fala numa “busca de sentido”.

Por outras palavras, a poesia pressupõe o apelo de uma presença sempre ausente, sempre outra, que tanto mais nos foge quanto mais a pretendemos agarrar, consistindo (...), na presença de uma ausência. Por outras palavras ainda, a poesia tende a instaurar a promessa de um sentido ou de um saber que, embora marcado pela historicidade em que vivemos e pela subjectividade do que sempre somos portadores, acrescenta mais real ao nosso real e pode equivaler a uma forma de conhecimento. (2008: 299)

Pinto do Amaral remete também para o *déjà-vu* que se amplia numa perspetiva quase ontológica, pensa num efeito de reconhecimento “que quase sempre nos acontece ao contactarmos com os melhores poemas – poemas que de certo modo já estavam (...) à espera de ser escritos.” (2008: 300)

Trata-se assim de algo estranhamente familiar, misterioso, às vezes, inquietante o que nos liga à poesia e liga uns textos aos outros, culminando num diálogo permanente entre poetas de épocas distintas, como o século XVI de Camões e o século XX, fértil em poetas contemporâneos que se aproximaram das mundividências da obra camoniana, nas temáticas, nos motivos e nas preocupações com o seu próprio tempo.

Apesar das posições diferenciadas a este respeito, como se verificará, a recuperação de temas e motivos de autores como Luís de Camões e outros criadores, pode constituir apenas o princípio da criação literária e tornar-se, noutra âmbito, o princípio gerador de pontes e entendimentos. Verifica-se que os temas intemporais da sua poesia são retomados noutras artes, desde a música, cinema, pintura, fotografia ou até a banda desenhada.

4.2. Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio (Poesia – 7ºano, 8ºano, 9ºano)

(...) é ao poeta que cabe escutar as palavras, discernir nelas uma música que mais ninguém antes dele escutara, tal como é sua missão recolhê-las nessa outra concha mais pura que é o poema

Nuno Júdice

*Quem as escuta? Quem
As recolhe, assim
Cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?*

Eugénio de Andrade

A Educação Literária passou a constituir um domínio autónomo das Metas Curriculares de Português em vigor, tornando obrigatório o estudo do texto literário.

Para Lúcia Barros, uma vez que as Metas apresentam listagens de obras de leitura obrigatória para os diferentes anos de escolaridade, é da responsabilidade do professor trabalhá-las e dá-las aos seus alunos. (2014: 27) Todavia, seria redutor para os alunos uma limitação estrita às obras propostas nas Metas, privando os alunos de conhecer outros autores. A autora acrescenta:

Estariamos, por outro lado, perante uma excessiva escolarização da leitura, não dando lugar à fruição. E privaríamos ainda os alunos de conhecer um manancial de textos, autores e ilustradores que ficaram fora das metas, nomeadamente autores da LIJ (Literatura Juvenil) contemporânea.

As obras das metas poderão, assim, ser incluídas num projeto de leitura, dividindo-se entre leitura orientada, gratuita e em família, cujo *corpus* poderá ser enriquecido com obras do mesmo autor, do mesmo ilustrador, da mesma temática, de acordo com o contexto que esteve na sua origem. (2014:27)

A este propósito e seguindo a visão preconizada por Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux, proceder-se-á à apresentação de pontos de contacto possíveis, detetáveis em vários textos do *corpus* definido nas *Metas Curriculares de Português* do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e outros documentos textuais ou icónicos.

Recorrendo aos vários temas mencionados por Machado e Pageaux, pretende-se fazer o reconhecimento da importância do *mar* e das *viagens* como eixo temático ímpar na literatura portuguesa.

O tema aglutinador permitirá trabalhar a intertextualidade nos textos do documento orientador, estabelecendo uma rede de contactos com outros textos e outras formas de arte, constatando a vitalidade deste tema e a continuidade dos motivos que formam a sua constelação lexical.

Através de uma viagem por muitos *mares*, em momentos de orientação e simples fruição, tentar-se-á estabelecer o encontro da poesia com textos de outros géneros, associando a outras artes, especialmente a música, através do fado, como forma de alargar a visão do mundo a outras formas de expressão, porque um leitor proficiente deverá ser capaz de decifrar todos os tipos de linguagem em seu redor, seja verbal ou não verbal.

4.3. A poesia das “navegações” – o mar e outros caminhos

*En Lixboa, sobre lo mar
Barcas novas mandei lavar.
Ai, mia senhor velida!
(...)
Barcas novas mandei fazer
E no mar as mandei meter.
Ai, mia senhor velida!*

Joan Zorro

*O mar rolou as suas ondas negras
Sobre as praias tocadas de infinito*

Sophia de Mello Breyner.

Antigo e misterioso, desde sempre poetas e argonautas procuraram o mar. A força cósmica, a vastidão, a imprevisibilidade, a vitalidade, a beleza, aparecem enumeradas em múltiplas obras da literatura de todos os tempos. Consigo transporta as ondas, espalha-se nas praias, impiedosamente marcadas pela sua força; protege as grutas sombrias e labirínticas; esconde as ilhas, solitárias e fascinantes, alvo de uma efabulação constante, pequenos pedaços de terra, presentes nos mitos da criação, igualmente espaços invioláveis de insularidade, evasão e introspeção.

Estes lugares reais e imaginários exercem um magnetismo perceptível em grande número de poetas portugueses entre os quais Fíama Hasse Pais Brandão que escreve: “Nunca o mar foi tão ávido / quanto a minha boca. Era eu / quem o bebia.” (2006: 7)

DO MAR

Aqueles de um país costeiro, há séculos
Contêm no tórax a grandeza
Sonora das marés vivas.
Em simples forma de barco,
As palmas das mãos. Os cabelos são banais
Como algas finas. O mar
Está em suas vidas de tal modo
Que os embebe dos vapores do sal. (...)

(2006: 711)

Estas palavras exemplificam a importância do eixo temático do mar e a vocação marítima da poesia portuguesa, como espaço de liberdade.

Eduardo Lourenço, referindo-se a esta poetisa, no prefácio à sua obra *Poesia reunida*, afirma: “Fiama atravessou (viveu), como poucos ou nenhum dos nossos autores modernos, todos os mares, lagos, ribeiros não só da nossa memória poética, desde os cancioneiros a Gil Vicente, Camões, como todas as referências míticas da Modernidade.” (2006: 9)

Os motivos marítimos perpassam igualmente a poesia de Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen ou Manuel Alegre. Na obra *Mensagem*, Pessoa viaja pela História de Portugal até à decadência do Império, espelhando a conquista dos mares, com sacrifício e dor, no poema *Mar Português*.

Manuel Alegre, evidencia o apego ao mar, naquilo que Maria Alzira Seixo designa como “Canto Atlântico”²⁵, A de abrir andar arder / Atlântico Atlântida / Ó A / Meu Atlas / minha água minha águia / minha aventura e meu acaso (...). A investigadora relembra a reescrita em diálogo de textos canónicos da literatura, bem patente na originalidade do lugar poético de Manuel Alegre ao partilhar elementos comuns de textos heroicos recuperados da *Odisseia*, da obra de Camões ou mesmo da *Carta de Pero Vaz de Caminha* ou da *Peregrinação*, como se confirma nas passagens do poema:

Como Ulisses te busco e desespero
Como Ulisses confio e desconfio
E como para o mar se vai um rio
Para ti vou. Só não me canta Homero

Mas como Ulisses passo mil perigos
Escuto a sereia e a custo me sustenho

²⁵ JL nº 764, 21 a 25 de janeiro de 2000, p.8.

E embora tenha tudo nada tenho
que em te não tendo tudo são castigos

(2000: 208)

O poeta exilado procura a pátria impossível através de mil perigos, numa demanda de liberdade e aventura. De acordo com Eduardo Lourenço, “Manuel Alegre vai inventar-se e visitar-se em todas essas moradas (Camões, Virgílio, Dante, Lorca, Pessoa), e nessa singular peregrinação, Mendes Pinto de aventuras, exílios, sofrimentos bem reais, se descobrirá ou se dará a descobrir como poeta-mitólogo por excelência.” (2000: 35)

A presença mítica da obra camoniana; das cantigas de amigo; dos cancioneros, explicam a expressão de Eduardo Lourenço, quando apresenta a expressão “trovador marinho” relativamente a Manuel Alegre que assume a influência de vinda de Camões: “A poesia é também a língua. E para mim a língua começa em Camões que tinha uma flauta mágica. A música secreta da língua.” (Ser poeta) é levar a sério a linguagem e estar atento aos sinais mágicos da palavra. (2000: 904)

Por fim, no prefácio à *Obra poética* de Manuel Alegre, o pensador português conclui que “A sua poesia é uma longa viagem entre os recifes, as ilhas encantadas, os arquipélagos da fábula poética que nós chamamos Homero, Virgílio, Camões, Dante, Pessoa, Ezra Pound ou de mais familiar convívio da sua alma errante, Torga e Sophia.”

Também é impossível separar os horizontes poéticos de Sophia de Mello Breyner do mar, como aliás se constata nos próprios versos de Manuel Alegre:

Ela colhe no ar a maravilha
Depois diz a safira o mar a duna
Procura o oriente o azul a ilha
E seu canto a reúne: única e una

(2000: 630)

Numa breve biografia sobre Sophia de Mello Breyner, Paulo Marques introduz os seguintes versos de Manuel Alegre relativos à relação da poetisa com o mar:

Sua escrita é de nau e singradura
E há nela o mar o mapa a maravilha.
Sophia lê-se como quem procura
A ilha sempre mais ao sul.

(2008: 13)

Ao afastar-se de um registo muito intimista e pessoal, a poetisa procurou tornar a biografia do mundo a sua própria biografia, declarando-se anticonfessional e acreditando não haver arte sem despersonalização. O “eu” que se encontra na poesia de Sophia é uma entidade que não se circunscreve à sua pessoa. Os elementos da natureza são permanentes da sua biografia: “A terra o sol o vento o mar / São minha biografia e são meu rosto” (2008: 33) e a sua poesia uma viagem pelos quatro elementos, Terra, Ar, Água, e Fogo, representados por motivos recorrentes nas suas composições. No caso do elemento Água, aparece a referência à *fonte*, ao *rio* e ao *mar*, com alguma regularidade.

*As ondas quebravam uma a uma
Eu estava só com a areia e com a espuma
Do mar que cantava só para mim.*

(2004: 27)

De acordo com Clara Crabée Rocha, sendo a natureza um elemento constante e a temática mais querida, parece ser a natureza marítima aquela que maior poder exerce sobre a autora, por se revestir talvez de maior mistério e estar associada às origens da vida, à civilização grega e, simultaneamente à do movimento progressivo para o futuro. Será assim o mar um lar espiritual, vital na sua vida: o mar da Granja, o Atlântico, o mar do Algarve, o Mar Mediterrâneo ou o Mar Egeu (2008: 33 e 35), mas os motivos variam: a noite, as ondas, o jardim, o sol, a areia, o vento, as estrelas, o rio, a árvore, a pedra, a praia, entre outros, mas sempre em sintonia e comunhão com o cosmos.

Kátia Guerreiro interpreta o poema *As rosas*, presente no álbum *Fado Maior*, vislumbrando-se nele essa proximidade com a natureza:

*Quando à noite desfolho e trinco as rosas / É como se prendesse entre os meus dentes /
Todo o luar das noites transparentes, / Todo o fulgor das tardes luminosas / O vento bailador
das Primavera, / A doçura amarga dos poentes, / E a exaltação de todas as esperas. (2008:
37)*

4.4. O mar e outros caminhos no *corpus* textual do Caderno de Apoio - Poesia (7ºano, 8ºano e 9º ano)

No *corpus* textual do Caderno de Apoio - Poesia constante das Metas Curriculares para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Português, são propostos textos poéticos de temas e autores diversificados, na sua maioria poetas portugueses contemporâneos, a que se juntam poetas reconhecidos lusófonos ou estrangeiros, considerados clássicos. Cabe ao docente da disciplina, gerir o *corpus*, de acordo com as orientações facultadas. No 7º ano, as escolhas assentam em Florbela Espanca, José Régio; Vitorino Nemésio; António Ramos Rosa; António Gedeão; Miguel Torga; Manuel da Fonseca; Eugénio de Andrade; Sebastião da Gama; Ruy Cinatti; Alexandre O'Neill; David Mourão-Ferreira e Percy B. Shelley. No 8º ano, contemplam-se composições de Sá de Miranda; Luís Vaz de Camões; Almeida Garrett; cantigas de amigo e de amor; Nicolau Tolentino de Almeida; João Roiz de Castel Branco; Bocage; João de Deus; Antero de Quental; Cesário Verde; António Nobre e ainda Petrarca e William Shakespeare. No 9º ano, o Caderno de Apoio propõe poemas de Fernando Pessoa; Camilo Pessanha; Mário de Sá-Carneiro; Irene Lisboa; Almada Negreiros; Jorge de Sena; Sophia de Mello Breyner; Carlos de Oliveira; Ruy Belo; Herberto Helder; Gastão Cruz; Nuno Júdice, Federico Garcia Lorca e Carlos Drummond de Andrade.

Perante textos de épocas distintas, detetam-se temáticas comuns uniformizadoras: o amor, a vida, o sonho, as palavras, a imaginação, a amizade, a infância / juventude, a fugacidade da vida, a desilusão, a esperança, a ética e os valores morais. Destacam-se ainda várias composições cujo núcleo gerador é o mar, o qual, aliado a motivos marítimos diversificados transporta para a dimensão das viagens físicas e imaginárias. Álvaro Manuel Machado aponta o interesse de um estudo do tema do mar, desde os Descobrimentos, apontando as narrativas das viagens marítimas de João de Barros e Fernão Mendes Pinto, como exemplo dos textos que acompanham a história do país. (2001: 97)

Embora o objetivo deste trabalho não seja tão amplo, é certo que os poemas presentes neste *corpus*, elaborados em torno da imagem e da ideia do mar,

evidenciam uma indissociável ligação dos portugueses a este lugar real e imaginário, desde os tempos medievais até à atualidade.

No conjunto de textos destinados ao 7ºano de escolaridade, o mar aparece como eixo temático ou surge como elemento construtor de sentido, nos poemas de Miguel Torga, “Ariane” e “A espera”; Manuel da Fonseca, “O vagabundo do mar”; Alexandre O’Neill, “Gaivota”; David Mourão-Ferreira, “Barco negro” e “Maria Lisboa”. No 9ºano, prevê-se o estudo do poema de Fernando Pessoa, “Mostrengo” e “Mar português”, em articulação com a leitura de *Os Lusíadas* de Luís de Camões e ainda “Os estivadores”, de Ruy Belo.

A aventura feita através do mar, às vezes impregnada de melancolia e solidão, descobre-se em quase todos os textos. A busca do sentido de afirmação e a vocação atlântica verifica-se de forma recorrente, não só como forma de alcançar objetivos bem definidos, mas também como meio de atingir a libertação, possibilitando a fuga a uma realidade asfíxiante e monótona.

Seguidamente, procurar-se-á detetar e ilustrar a presença do mar e dos motivos marítimos ou outros a ele indiretamente interligados, nos poemas mencionados, apresentando algumas das passagens mais significativas.

No poema “Ariane” de Miguel Torga, observa-se o *navio Ariane* carregado de sonho, ancorado no porto de Lisboa, fundeado à espera do sujeito poético. O veleiro poderia proporcionar-lhe a libertação, a descoberta, sendo possível sair de uma “prisão em corpo inteiro”.

ARIANE

Mas eu é que não pude ainda por meus passos
Sair desta prisão em corpo inteiro,
E levantar a âncora, e cair nos braços
De Ariane, o veleiro.

(2012: 14)

O poema “O vagabundo do mar”, de Manuel da Fonseca, mostra o *barco de vela e remo*, no papel de protagonista, sem rumo delineado, navegando ao sabor das marés, sujeito aos ventos e aos perigos. Apanhado pela “tempestade” da vida, resiste estoicamente, sem abandonar o seu posto. Neste caso, como no anterior, a embarcação é sinónima de evasão, de fuga, de

encontro de um destino superior, no entanto, o texto de Manuel da Fonseca mostra a luta e a resistência como fatores determinantes da vida de um “vagabundo do mar”, que não obedece às leis dos homens, prevalecendo as leis da natureza, (o vento, a maré) numa atitude de algum desprendimento e cumplicidade com um destinatário, visível na apóstrofe “Meus amigos”, de acento popular. Este chamamento acentua a relação de fraternidade numa jornada de luta e incerteza, manifestando uma possível ligação entre a estética neorrealista e a tónica numa escrita comprometida socialmente, a que não parece alheia a necessidade de resistir às adversidades. Este motivo volta a surgir noutros poemas do autor: “Amigo / tu que choras uma angústia qualquer / e falas de coisas mansas como o luar / e paradas / como as águas de um lago adormecido / acorda!”. (1984: 152)

VAGABUNDO DO MAR

Sou barco de vela e remo
sou vagabundo do mar.
Não tenho escala marcada nem hora para chegar:
é tudo conforme o vento,
tudo conforme a maré...
Muitas vezes acontece
largar o rumo tomado
da praia para onde ia...
Foi o vento que virou?
foi o mar que enraiveceu
e não há porto de abrigo?
ou foi a minha vontade de vagabundo do mar?
Sei lá

(2012: 15)

Alexandre O’Neill, poeta surrealista numa fase inicial, com incursões na tradição barroca ou pré-romântica, introduz, nas imagens iniciais do poema “Gaivota”, motivos presentes em inúmeras composições do património poético português: a cidade de Lisboa, a gaivota e o “português marinheiro andarilho”, cantados e retomados na música e na pintura, com bastante regularidade.

GAIVOTA

Se uma gaivota viesse
trazer-me o céu de Lisboa
no desenho que fizesse,
nesse céu onde o olhar
é uma asa que não voa,

esmorece e cai no mar.
(...)
Se um português marinheiro,
dos sete mares andarilho,
fosse quem sabe o primeiro
a contar-me o que inventasse,
se um olhar de novo brilho
no meu olhar se enlaçasse.

(2012: 24)

A temática do mar e os elementos “barco” e “velas”, aliam-se ao dramatismo, no poema de David Mourão-Ferreira, “Barco negro”, transformado num fado de projeção mundial por Amália Rodrigues e por outras intérpretes de renome internacional, como Dulce Pontes. O poeta revela uma grande perícia na utilização dos efeitos verbais, jogos de palavras, enumerações, aliteraões, assonâncias, metáforas, com alguma ascendência barroca e surrealista.

BARCO NEGRO

De manhã, que medo, que me achasses feia!
Acordei, tremendo, deitada n'areia
Mas logo os teus olhos disseram que não,
E o sol penetrou no meu coração

No poema “Maria Lisboa”, também perpetuado nas vozes de Amália Rodrigues ou Mariza, a figura feminina reconstitui metaforicamente, de forma quase impressionista, o mar e os elementos marítimos.

MARIA LISBOA

É varina, usa chinela,
tem movimentos de gata.
Na canastra, a caravela;
no coração, a fragata.

Em vez de corvos, no xaile
gaivotas vêm pousar.
Quando o vento a leva ao baile,
baila no baile co'o mar.

É de conchas o vestido;
tem algas na cabeleira;
e nas veias o latido
do motor de uma traineira

(2012: 26)

Deve-se notar que a metáfora está presente repetidamente nas várias composições, primeiro em Ariane “carregado de Sonho, fundeu / Dentro da claridade destas grades”, mas o sujeito poético dilacerado e aprisionado afirma “Mas eu é que não pude ainda / Sair desta prisão em corpo inteiro” e chegar a outro lugar “

Esta permanente deambulação à mercê da Sorte é notória no poema de Manuel da Fonseca, onde, recorrendo à metáfora, o “barco de vela e remo” encarna a figura do vagabundo que calcorreia os “caminhos do mar”, sem rota marcada.

A nível musical, no fado de Luís de Macedo, “Vagamundo”²⁶, interpretado por Amália Rodrigues repetem-se os mesmos motivos associados ao mar: destino, incerteza, naufrágios, partidas e chegadas, inquietação constante, porto. Destas experiências de leitura, constata-se que ideia do português marinheiro “andarilho” pelos “sete mares” impregna um número substancial de textos da literatura portuguesa. A partida pressupõe desde logo, o regresso e a angústia da espera, evidentes no texto de Miguel Torga:

A ESPERA

E a expedição partiu.
Partiu, e o coração da mãe parou.
E parado de angústia assim viveu.
Enquanto a caravela não voltou.

(2012: 15)

Também a varina, no poema de David Mourão-Ferreira é a alegoria do mar, corporizando os elementos marinhos, a fragata, as algas, como se os mesmos fizessem parte da sua essência. Os seus movimentos lembram a ondulação do mar e, na canastra, traz as caravelas, símbolos das temerárias aventuras marítimas, tantas vezes associadas a sofrimento e mágoa, claramente presentes noutro poema de David Mourão-Ferreira, “Barco negro”, no qual o “eu lírico” assume a lembrança do seu amor. Neste caso, o motivo do naufrágio é retomado de forma mais dramática, associando-se a palavras carregadas de simbolismo e fatalismo: o barco negro, olhos, rocha, cruz, velas soltas, coração. Os olhos voltam a corporizar a imagem da pessoa amada e a ser o

²⁶ Amália Rodrigues canta o poema “Vagamundo”
<https://www.youtube.com/watch?v=652TpKxqPY> (consultado em 20/07/2017)

espelho da alma, motivo recorrente na poesia, como se constata em “Cantiga sua, partindo-se”, poema de João Roiz de Castel Branco, poeta dos séculos XV e XVI, presente no *corpus* em análise. Numa cantiga de aparente espontaneidade desenvolvem-se motivos de influência trovadoresca e o tema da partida associa-se ao tema dos olhos, num jogo de variações e utilização de adjetivos. Os olhos parecem transparecer toda a mágoa da partida e do sofrimento amoroso.

Senhora, partem tam tristes
meus olhos por vós, meu bem,
que nunca tam tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

Tam tristes, tam saudosos,
tam doentes da partida,
tam cansados, tam chorosos
da morte mais desejosos
cem mil vezes que da vida.

(2012: 41)

O Caderno de Apoio de Poesia integra quatro poemas de poeta António Gedeão, aprofundando-se, num deles, a dialética *olhos / escolhos*, com o jogo de repetições, patente nos versos, “Os meus olhos são uns olhos. / E é com esses olhos uns / que eu vejo no mundo escolhos / onde outros, com outros olhos, não vêem escolhos nenhuns”, referente ao poema “Impressão digital”. Recorre-se às personagens D. Quixote e Sancho Pança para salientar que é inútil imitar os outros, porque cada um de nós vê a vida de acordo com a sua própria perspetiva, concluindo que é “Inútil seguir vizinhos, / querer ser depois ou ser antes. / Cada um é seus caminhos. / Onde Sancho vê moinhos / D. Quixote vê gigantes.” (2012: 9)

O mar infinito, tão presente na literatura e tão cantado no Fado é, tal como os olhos, fonte de atração e sedução, impelindo os homens a viagens, a paixões, a encontros e desencontros, a naufrágios e tempestades da vida, quase sempre imbuídos de uma força sobrenatural e incontrolável, dir-se-ia mesmo tratar-se de um “Fado Maior”.

No 8º ano, o tema do *mar* volta a surgir no poema de Almeida Garrett, “Barca bela”, enquadrado nos séculos XVIII e XIX, desta vez, não para assinalar o carácter audaz dos marinheiros, mas para acentuar os perigos do mar.

BARCA BELA

Pescador da barca bela,
Onde vás pescar com ela,
Que é tão bela,
Ó pescador?
(...)
Pescador da barca bela,
Inda é tempo, foge dela,
Foge dela
Ó pescador!

(2012: 37)

Todo o poema constitui uma alegoria, devendo os vários elementos ser lidos no nível metafórico. A barca navega num mar, símbolo da existência humana, repleta de armadilhas e traições. A sereia representa a beleza e a sedução que pode enfeitiçar e enredar o pescador. Manifestando a influência romântica, o poema associa-se igualmente ao tema da mulher anjo e mulher demónio, aproximando-se da lírica camoniana, especialmente na composição “Descalça vai pera a fonte”, a beleza de Lianor corre perigo, pela pureza e ingenuidade. A existência de um coro à maneira da tragédia grega parece alertar o pescador para a atração fatal da sereia lembrando o episódio do canto da sereia e a figura de Ulisses na epopeia de Homero, *Odisseia*.

Seguidamente, recua-se no tempo, provavelmente ao século XIII e o mar volta a surgir na cantiga de amigo de Mendinho “Estava eu na ermida de São Simeão”, numa composição de grande lirismo e capacidade técnica, visível em toda a sua estrutura.

Estava eu na ermida de São Simeão,
cercaram-me as ondas que tão altas são!
eu esperando o meu amigo!
eu esperando o meu amigo!

Estando eu na ermida diante do altar,

cercaram-me as ondas grandes do mar:
eu esperando o meu amigo!
eu esperando o meu amigo!

(2012: 38)

Fazendo parte do género lírico da tradição medieval galaico-portuguesa, apresenta-se na cantiga, uma donzela na ermida de S. Simão, ilhéu na ilha de Vigo, à espera do seu amigo embarcado.

A solidão, a angústia e o desespero aumentam, à medida que a maré vai enchendo e as ondas se tornam mais altas e ameaçadoras, não havendo barca ou marinheiro para ir buscar a rapariga enamorada. Os motivos marítimos voltam a surgir, associando-se aos motivos religiosos, tipicamente medievais, ou seja, as ondas, o barqueiro, o remador, a ermida, o altar, aliam-se para mostrar a dialética mar / fé, visível, ainda hoje, não só nas comunidades de pescadores, mas bastante presente na vida das famílias daqueles que partem para longe, mesmo nos dias de hoje. Amália Rodrigues interpreta a letra desta cantiga de amigo, colaborando igualmente no álbum “Cantigas de Amigos”, no qual também participaram a poetisa Natália Correia; o poeta Ary dos Santos e a pintora Maluda.

Transpondo as fronteiras deste *corpus* textual, detetam-se as reminiscências das cantigas de amigo “Ai flores, ai flores do verde ramo / se sabedes novas do meu amado?” e mais uma vez o motivo da ausência, assim como a alusão ao amor trágico de Pedro e Inês, no poema de Manuel Alegre, interpretado pela voz de Carlos do Carmo, “Uma flor de verde pinho”:

Eu podia chamar-te pátria minha
dar-te o mais lindo nome português
podia dar-te um nome de rainha
que este amor é de Pedro por Inês.

Gostar de ti é um poema que não digo
que não há taça amor para este vinho
não há guitarra nem cantar de amigo
não há flor não há flor de verde pinho.

Não há barco nem trigo não há trevo
não há palavras para dizer esta canção.
Gostar de ti é um poema que não escrevo.
Que há um rio sem leite. E eu sem coração.

(2000: 347)

A aventura temática será retomada pelo próprio Manuel Alegre na obra *As naus de pinho verde*, destinada a um público juvenil, na qual conta, em verso, as aventuras de Bartolomeu Dias, assumindo relações intertextuais com a literatura de tradição oral, particularmente a “Nau Catrineta”, e a tradição culta da obra *Os Lusíadas* e da *Mensagem*.

Caravelas caravelas
feitas de trova e de sonho
cascas de noz pequeninas
levavam nas brancas velas
o pendão das cinco quinas.
Umam foram para o Oriente
outras foram para o Sul
umas ao Brasil chegaram
outras à Índia e ao Japão.
Todas ao mundo mostraram
que o mar não é um papão. [...]
Contra o medo e as tempestades
guiadas pelas estrelas
navegavam e aprendiam
um saber de experiência. [...]

(1996: 10)

Esta obra confirma a tendência concretizada na tradição literária de que é necessário celebrar os heróis passados, porque cada ser humano, independentemente das suas condições, em qualquer espaço e tempo, pode protagonizar um percurso individual talhado pelo sonho, pela esperança e sede de liberdade.

Manuel Alegre, na primeira pessoa, reforça esta vocação: “Desde Homero que é assim: trazemos dentro de nós um Ulisses em busca de uma Ítaca perdida. Toda a viagem é uma epopeia iniciática.”²⁷ Declara ainda que o importante é o mito, como não é importante que Camões não tenha estado na gruta, no Oriente. Continua, justificando que o que importa é a demanda não só física como espiritual. Conclui, afirmando que grande parte da literatura portuguesa é uma espécie de arte de marear.

Nas propostas para o 9ºano, o *Caderno de Apoio* integra dois poemas de Fernando Pessoa, poeta do final do século XIX e início do século XX, que formou um universo poético próprio.

²⁷ JL nº764, 12 a 25 de janeiro de 2000, p.9.

“O Mostrengo” e “Mar Português” são ambas composições poéticas que fazem parte da segunda parte da *Mensagem*, poema épico da época moderna, composto por poemas breves, densos, com uma linguagem aforística.

Pessoa, recorre a episódios marítimos e a figuras da história de Portugal, para lembrar que num tempo de decadência, se exige um esforço grande do homem pequeno, para que cumpra um destino individual e coletivo nobre. (2009: 996)

O poema “Mar Português” corresponde ao momento da concretização, da posse do mar, momento de alusão às dificuldades que foi necessário enfrentar para realizar um sonho comum.

Se os dois textos transportam uma carga fortemente simbólica, “O Mostrengo” denota um pendor mítico acentuado. O cruzamento com o episódio do Adamastor, *n’Os Lusíadas* é nítido.

MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar, E disse,
“Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?”
E o homem do leme disse, tremendo,
“El-Rei D. João Segundo!”

(2012: 59 e 60)

Para se concretizar a posse do mar, *Possessio maris*, epígrafe desta parte da obra de Pessoa, passo inicial da Idade Moderna, Portugal deveria cumprir o seu destino providencialista e ecuménico, segundo Miguel Real. Era a etapa propícia para a procura de novos conhecimentos geográficos, novas experiências antropológicas e da construção de uma identidade cultural portuguesa. Na ótica do autor, ecoam, neste poema dedicado a D. João II, os medos ancestrais do mar, vencidos pelo poder de superação, sendo a composição em causa, a síntese de uma visão mítica e maravilhosa do mar. Poema numerológico e cabalístico, mostra o momento do encontro com uma figura que representa todas as entidades extraordinárias ou insólitas do mundo medieval, o Mostrengo é o guardião dos territórios desconhecidos. Simboliza, do ponto de vista psicológico, os medos coletivos de desbravar o mar volúvel e, a um nível poético e simbólico é um ser mitológico e ancestral que guarda

segredos antigos de um mundo por descobrir, convencendo-se associá-lo ao Cabo das Tormentas e às dificuldades sofridas no encontro dos oceanos Atlântico e Índico. (2013: 82 e 84)

O poema “Mar Português” revela-se o momento da concretização e da posse do mar, valendo a pena o esforço e sacrifício, por vezes, trágicos. Miguel Real interpreta os versos “passar além do Bojador”, como o valor ético da dor e da superação que distingue da seguinte forma: superação territorial; superação psicológica dos medos; superação gnosiológica dos saberes antigos e medievais, a caminho da glória da realização. (2013: 98)

Finalmente, ao longo deste *corpus*, como a viagem decorreu quase sempre em alto mar, será o momento de chegar ao porto de abrigo, mediante a proposta de abordagem da composição poética de Ruy Belo, poeta do século XX, que assume ser portador de toda uma herança cultural, embora com olhos postos no futuro. (2009: 1635). A memória e o presente, o quotidiano, com algumas notas do surrealismo, descobrem-se no poema “Os estivadores”, numa evocação de homens que desempenham um trabalho árduo relacionado com o mar, embora sem nele se aventurarem. Neste mesmo poema, constata-se o recurso à intertextualidade, especificamente na referência às antigas epopeias marítimas, quando se faz alusão à “ninfá” e à “moderna divindade”.

OS ESTIVADORES

Onde outrora houve o deus e houve a ninfa
eles são a moderna divindade
e o que antes era pura linfa
é o que sobra agora da cidade

(...)

Ode marítima é que chamo à ode
escrita ali sobre a pedra do cais
A natureza é certo muito pode
mas um homem de pé pode bem mais

(2012: 76 e 77)

A “Ode marítima” do heterónimo Álvaro de Campos, na fase modernista e sensacionista, é evocada claramente: “Ode marítima é que chamo à ode / escrita ali sobre a pedra do cais / A natureza é certo muito pode / mas um homem de pé pode bem mais.”

ODE MARÍTIMA

Sozinho, no cais deserto, a esta manhã de Verão,
Olho pro lado da barra, olho pro Indefinido,
Olho e contenta-me ver,
Pequeno, negro e claro, um pacote entrando.
Vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira.
Deixa no ar distante atrás de si a orla vã do seu fumo.
Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,
Aqui, acolá, acorda a vida marítima,
Erguem-se velas, avançam rebocadores,
Surgem barcos pequenos de trás dos navios que estão no porto.
Há uma vaga brisa.
Mas a minh'alma está com o que vejo menos,
Com o pacote que entra, (...)

(2014: 6)

Considerada uma ode silenciosa, um grito interior, distinta da Ode triunfal”, mostra o desassossego, a dissolução do eu perante a realidade. A realidade começa no “cais deserto”, donde se avista “um pacote entrando”, à volta do “eu poético”, a vida decorre com o avistar de barcos, navios e rebocadores, a vida marítima acorda, no entanto, as suas palavras “Mas a minh'alma está com o que vejo menos”, aponta para a busca do mais difícil, do inatingível, traço de união entre Fernando Pessoa ortónimo e o seu heterónimo Álvaro de Campos. No caso do texto de Ruy Belo, trata-se de uma ode que tem como destinatários os estivadores, dada a hercúlea dificuldade do trabalho que realizam. Assim, como se depreende do estudo de Michele Matter sobre a intertextualidade na poesia de Ruy Belo²⁸, os estivadores de “mãos enormes” lembram ainda as varinas de “troncos varonis” e “ancas opulentas” visíveis no poema “Sentimento dum Ocidental” e os calceteiros, “De cócoras, em linha, os calceteiros, / com lentidão, terrosos e grosseiros, / Calçam de lado a lado a longa rua.”, no poema “Cristalizações”, de Cesário Verde.

SENTIMENTO DUM OCIDENTAL

Ave- Marias

(...)

Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras

²⁸ Michele Matter, intertextualidade na poesia de Ruy Belo
http://www.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/01_2008/05_artigo_michele_dull_sampaio_beraldo_matter.pdf [consultado em 02/07/2015]

Os filhos que depois naufragam nas tormentas. (...)

(2011: 266)

Os dois textos do poeta repórter impressionam pelo realismo e denúncia das condições de vida a que o povo se sujeitava, retratando a dificuldade das tarefas realizadas, facto também evidenciado no quotidiano dos estivadores. Neste sentido, compreende-se a escolha da forma poética “ode” para enaltecer o trabalho desenvolvido por estes homens que estando próximos do mar, não embarcam, permanecem no porto, quase prisioneiros das partidas e chegadas dos viajantes, sendo a sua aventura a rotina dos dias.

Este eixo temático não se esgota no Terceiro Ciclo do Ensino Básico, verificando-se uma continuidade no Ensino Secundário, através do estudo de obras que refletem novamente a importância do tema do mar, na literatura, como reflexo do seu papel na vida dos povos.

O retorno à epopeia camoniana, no 10º ano e a inclusão de excertos da *Odisseia*, de Homero ou *Navegações*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, no Projeto de Leitura, confirmam a transversalidade deste eixo temático que se expande para lá do espaço da literatura portuguesa, numa viagem por outras literaturas.

Do confronto com os textos indicados anteriormente, confirma-se que leitura da poesia pode proporcionar a capacidade de identificação com situações que envolvem qualquer ser humano, desde a experiência da partida e o regresso; o sofrimento pela ausência; a superação de limites; o gosto pela aventura. Em quase todos os casos, o mar surge frequentemente, como símbolo de fuga, libertação, resistência às adversidades, tragédia ou esperança. Recorde-se, como exemplo, o filme de origem francesa *Welcome*, cuja personagem principal, um refugiado, tenta atravessar o canal da Mancha a nado, para atingir um sonho²⁹. O mar é a fronteira entre a resignação e a realização desse sonho, como já aconteceu noutros momentos cruciais, é urgente apenas transpô-lo.

²⁹ *Welcome* <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20091120STO64909+0+DOC+XML+V0//PT> [consultado em 11/07/2015]

Este tempo, como se deduz dos acontecimentos noticiados diariamente é, portanto, também o momento de grandes epopeias, heroicas e trágicas, porque o ser humano tentando atingir um sonho ou ao fugir do pesadelo, percorre caminhos incertos, muitas vezes por mar.

Perante mudanças permanentes e num mundo assolado por acontecimentos de impacto mundial, o papel da literatura, em diálogo com outras linguagens, pode estender-se para além da experiência estética, fomentando a leitura, a reflexão e a redescoberta da humanidade.

4.5. Alguns encontros do mar com as artes

*Atlântico
Mar,
Metade da minha alma é feita de maresia.*

Sophia de Mello Breyner

Uma vez que a poesia se entrelaça com outras manifestações artísticas, é importante evocar um artigo de Eurico de Barros, intitulado “O mar que inunda as artes”, publicado no jornal *Diário de Notícias* (2013: 250, 251), no qual se destaca a abundância de referências ao mar, nas suas grandezas, misérias, tragédias e mitologias, como se esta familiaridade fizesse parte da identidade nacional.

O articulista comprova a relevância desta temática na literatura, apesar de ser perceptível noutras formas de expressão.

Numa visão diacrónica, verifica-se que já no século XII, os poetas trovadorescos e palacianos usavam o mar como matéria das barcarolas ou marinhas, mais tarde, a obra *Os Lusíadas* glorifica o carácter excepcional da aventura dos Descobrimentos. As referências à aventura marítima proliferam na literatura, desde Gil Vicente, Garcia de Resende, o padre António Vieira, Ramalho Ortigão, Miguel Torga, Manuel Alegre, Sophia de Mello Breyner, Natália Correia, Manuel da Fonseca, Ruy Belo, Lobo Antunes, Vasco Graça Moura, José Saramago e mais recentemente, Gonçalo M. Tavares ou Gonçalo Cadilhe, jornalista, escritor e viajante profissional, com uma preferência especial pelo mar e pelas ondas.

Na área do cinema, Leitão de Barros filmou a vida de Camões e Luís Vidal rodou a *Mensagem*. Segundo Eurico de Barros, o compositor Fernando Lopes Graça dedicou uma obra para canto e orquestra à *História Trágico-Marítima*. Em 2013, o realizador João Canijo estreou o filme *É o amor*, rodado em Caxinas, terra de pescadores, centrando-se na vida das mulheres que ficam em terra, lembrando aquelas que choram no episódio das despedidas de Belém, n.º Os *Lusíadas* (Canto IV, estância 91): *Qual em cabelo: “Ó doce e amado esposo, / Sem quem não quis amor Amor que viver possa, / Porque is aventurar ao mar iroso / Essa vida que é minha e não é vossa (...)?”*. Todas aquelas mulheres, mães, filhas, noivas aguardam um futuro duvidoso, porque o mar é salgado e salgadas são as lágrimas de todos que ficam e dos que partem, também, hoje em dia, por outros “mares”. No poema “Mar português”, incluído na obra *Mensagem*, Fernando Pessoa aponta o cariz excepcional, metafórico e hiperbolizante dessas dores, “Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal! e coloca a questão fulcral: “Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena.” O carácter aforístico destes versos mostra que, apesar de todo o sofrimento, vale a pena enfrentar a dor e ultrapassar obstáculos, para concretizar um sonho, expresso no poema “O Infante”, de Fernando Pessoa: “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.

Em 1982, o autor e cantor Fausto Bordalo Dias, inspirado na *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, cria um álbum concetual, “Por este rio acima”, obedecendo a uma estrutura narrativa intemporal onde se conjuga a história, a poesia e a música, mas também se revela o fantástico e o maravilhoso de uma personagem que pode ser o aventureiro, o pirata, o missionário, o embaixador³⁰, em temas como “A Nau Catrineta” ou “Peregrinações”.

Em 1991, Rui Veloso apresenta o duplo álbum *Auto da Pimenta*, inteiramente dedicado aos Descobrimentos. Também a banda Heróis do Mar e o grupo Madredeus convocaram na sua estética musical reminiscências de um passado mitológico, nostálgico e heroico associado ao mar.

Em 2008, Gonçalo Cadilhe publicou a obra *Nos passos de Magalhães*, um livro de viagens que tem como fio condutor a vida e a dimensão universal de Fernão

³⁰ *JL* n.º 866, 10 a 23 de dezembro de 2003, pp. 20 e 21.

de Magalhães, reconstituindo os percursos longínquos do navegador através dos olhos de um viajante moderno. A obra é apresentada como uma odisseia moderna realizada durante trinta semanas por quinze países e três oceanos, recordando o cariz heroico e épico desta figura histórica. Paralelamente à viagem, foi realizada uma série documental, revestida de uma componente histórica e cultural, divulgada na televisão portuguesa.

Foi uma das coisas que descobri recentemente sobre Magalhães – que para muitos historiadores ele é o maior navegador de todos os tempos. Descobri outras, quase sempre surpreendentes. Quando, em 1989, a NASA enviou uma sonda a explorar o planeta Vénus, penetrando efectivamente na sua atmosfera, baptizou-a em honra desse maior navegador de todos os tempos: a sonda Magellan. Também descobri que uma das crateras da Lua se chama Magalhães. E que aquelas duas galáxias que atravessam a noite do Hemisfério Sul – das poucas, aliás que o ser humano consegue avistar a olho nu – se chamam Nuvens de Magalhães. (2008: 15).

O autor termina a obra, sublinhando que a partir de Fernão de Magalhães, todas as viagens de exploração se limitaram a reduzir os limites, a distância e o mistério do mundo. (2008: 177)

Fernão de Magalhães é evocado na *Mensagem*, e a sua alma ousada parece comandar a armada, mesmo depois do seu fim: “Que até ausente soube cercar / A terra inteira com seu abraço.” (2013: 91)

O escritor e viajante, Gonçalo Cadilhe descreve a sua experiência, na procura das pistas dos passos de Fernão de Magalhães:

ATLÂNTICO SUL

À medida que desce o Atlântico, em busca de uma passagem entre os dois oceanos que nada prova que exista, Magalhães enfrenta uma tripulação furiosa e amedrontada. Essa passagem é o momento mais triunfal da vida de Magalhães e, ainda hoje, um marco geográfico no carnet de qualquer viajante.

(2008: 93)

O mar também atravessa a pintura, ao longo de vários séculos, como se infere da exposição *As Idades do Mar*, realizada em 2013, na Fundação Calouste Gulbenkian, apresentando obras do século XIX ao XX, tendo sido repartida em seis idades diferentes, correspondentes a seis secções distintas, pelos seus organizadores: A Idade dos Mitos; A Idade do Poder; A Idade do Trabalho; A Idade das Tormentas; A Idade Efémera; A Idade Infinita. Segundo os

responsáveis “A designação *idade*, constante em cada um dos núcleos, introduz o elemento temporal, de novo sem linearidade cronológica, mas identificando momentos metafóricos da vida do homem e do mundo.”³¹

A relação que se pode estabelecer com a literatura é mais evidente na secção A Idade dos Mitos que remete para a ilustração das narrativas matriciais do universo e da humanidade e para as figuras eternizadas nos textos atribuídos a Homero e a Virgílio e Ovídio, respetivamente, *Odisseia*, *Eneida* e *Metamorfoses*. Esta ligação poderia estender-se à epopeia *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, também ela povoada de elementos clássicos e heroicos.

O imaginário visual da Idade do Poder pode detetar-se nos poemas da *Mensagem*, nomeadamente no “Mar Português”, relacionado com as grandes navegações oceânicas e com o crescimento do conhecimento científico, numa substituição do imaginário teocêntrico medieval.

A imagem do porto como local de trabalho, de abrigo e de trânsito, a pesca e outras atividades direta ou indiretamente próximas do mar, de que é exemplo o texto de Ruy Belo, “Os estivadores”, podem ser vislumbradas na Idade do Trabalho.

A imagem do mar com a sua força e grandiosidade, em confronto com a ousadia do homem, aparece retratada na Idade das Tormentas, resultando na abundância de obras que apresentam o motivo do naufrágio. Este motivo cruza-se novamente com a literatura, especialmente com *Os Lusíadas*, no episódio da Tempestade (Canto VI, estância 73): “Correm logo os soldados animosos / A dar à bomba, e, tanto que chegaram, / Os balanços que os mares temerosos / Deram à nau, num bordo os derribaram. (...)” e (Canto VI, estância 80), “Vendo Vasco da Gama que tão perto / Do fim de seu desejo se perdia / Vendo ora o mar até ao Inferno aberto (...)”. (2012: 230)

O poema “O barco negro”, de David Mourão-Ferreira, mencionado anteriormente, constitui outro exemplo paradigmático da presença deste motivo na poesia contemporânea.

A Idade Efémera elege motivos pictóricos mais autónomos e fugazes, a praia é local de passeio, acentuando-se o impulso da partida e da viagem, visível na

³¹ Exposição *As Idades do Mar* <http://museu.gulbenkian.pt/minisites/asidadesdomar/> [consultado em 18/06/2015]

poesia de Fernando Pessoa ortónimo, particularmente na composição “Viajar! Perder países!”.

Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!
(...)
Viajar assim é viagem.
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem.
O resto é só terra e céu.³²

Ao viajar, o sujeito poético anula a sua individualidade, deixando de ser quem é, transportando-se para as paisagens, vivendo nas paisagens e não em si mesmo, convivendo com o sonho da passagem, viajar é o encontro consigo próprio. A metáfora “Por alma não ter raízes” mostra o caminho solitário que se desvela igualmente no poema de Manuel da Fonseca, “Vagabundo do mar”. Finalmente, só a viagem da imaginação permite a plenitude, porque “O resto é só terra e céu.”, sucedendo então a Idade Infinita, cujas imagens traduzem a ideia de transcendência e eternidade.

No conjunto dos criadores de várias nacionalidades, a obra dos portugueses Henrique Pousão, Amadeo de Souza-Cardozo, ou Maria Helena Vieira da Silva também se encontrou com o eixo temático do mar.

4.6. Um encontro entre a poesia e o fado

*O essencial está na música, sempre estive,
Na matéria cantante de que é feita.
é ela que burila e sustenta a cadência do verso,
é ela que abraça o corpo esquivo da palavra
e a faz dançar no redondel luminoso
das metáforas que alimentam a fala
que na página se derrama em sobressalto de som.*

José Jorge Letria

O fado, expressão de música popular urbana, vive um momento privilegiado, não só pela quantidade e qualidade de novos intérpretes que têm surgido,

³² Poema de Fernando Pessoa <http://arquivopessoa.net/textos/2195> [(consultado em 05/07/2015)]

como pela dignificação e projeção nacional e internacional, perante um público cada vez mais exigente, criterioso e interessado. O reencontro com o público, depois de anos de pouco protagonismo, aconteceu nos anos 90, através de uma visível elevação poética, como refere Manuel Halpern, num artigo denominado “Novo Fado, novos fadistas”:

As pistas deixadas por Mísia, que passaram por um certa intelectualização do fado, acabaram por ser mais palmilhadas pelos fadistas vindouros (...). Claro que o estilo Mísia não nasceu sozinho. Mas enfatizou uma certa elevação literária que já tinha sido preconizada por Amália / Alain Oulman, na fase dos poetas, ou Carlos do Carmo, por exemplo, em *Um Homem na Cidade*, com letras de Ary dos Santos. O que é certo é que essa qualidade poética vingou. E é possível encontrá-la, mais tarde e de forma marcante, em Camané, Mafalda Arnauth, Cristina Branco ou Katia Guerreiro. (...) Já nesta década (2000), coincidindo com o fenómeno Mariza (...). Novos nomes surgiram (...) como Ana Moura, Ana Sofia Varela, Katia Guerreiro, Gonçalo Salgueiro, António Zambujo, Pedro Moutinho ou Aldina Duarte. (2004: 10)

Grandes autores colaboraram na renovação dos repertórios de vários intérpretes e novos caminhos de abriram aos compositores.

Atualmente, apesar de se continuar a contemplar temas universais e intemporais, uma nova forma de viver fez o fado adaptar-se aos novos tempos. Continua a dar-se uma especial aos textos, convocando autores de séculos passados, enquanto se dá a voz a novos poetas.

Rui Vieira Nery confirma a fase da procura e o aparecimento de novos caminhos, clarificando:

Na redescoberta de tradições anteriores, temos Ana Sofia Varela (...). Por outro lado, há um projeto muito interessante de pesquisa poética, enquanto que existe uma procura de um espectáculo total, por parte de Mariza, e há uma procura de um pathos interpretativo, na tradição amaliana, por parte de Kátia Guerreiro. (2004:11)

Interessa, agora e futuramente, observar de que forma a grande proximidade deste género musical com a literatura e a poesia portuguesa consagrada, reforçando as relações que se podem estabelecer entre estas duas artes, pode estimular o gosto pela poesia, e, em última instância pela leitura, num sentido lato.

Amália Rodrigues relata o seu testemunho a Vítor Pavão dos Santos, lembrando o primeiro contacto com os poetas e as repercussões que os mesmos tiveram na sua vida como fadista.

Cresci. Palavras que ignorava cheguei a elas por intuição. (...) Os primeiros versos de mais qualidade que cantei foram *As penas*, do Guerra Junqueiro. Vi aquele poema, gostei e cantei. (...) Num livro de Pedro Homem de Mello via *Fria Claridade*. Gostei dos versos, cantei e foi um sucesso. (...) Canto sempre o *Povo Que Lavas No Rio* e nunca me canso, porque estou sempre a navegar em outras águas. (...) Um dos primeiros fados do David Mourão-Ferreira foi *Libertação*. (...)

Fui a primeira pessoa que trouxe para o fado poetas que não eram do fado, porque achava bonito. Dizem que eu intelectualizei o fado. Mas hoje em dia toda a gente canta as coisas intelectualizadas. Nunca cantei nada que não percebesse, portanto não é intelectual. (1987: 96 e 99)

Amália prossegue a sua viagem pelos grandes poetas, nomeando Alexandre O'Neill, criador do poema *Gaivota*, recriado por vários intérpretes; Manuel Alegre, autor "Meu amor é marinheiro" e Luís de Camões. "Cantei poetas e cantei Camões. O Camões, para mim, é um grande fadista. Há lá mais português e mais fado do que o Camões: Com que voz cantarei meu triste fado? (...) Um poeta é para ser cantado. (...) Na obra lírica (...).Eram versos para cantar. E cantei." (1987: 154)

Meu amor é marinheiro
E mora no alto mar
Seus braços são como o vento
Ninguém os pode amarrar.

Quando chega à minha beira
Todo o meu sangue é um rio
Onde o meu amor aporta
Seu coração – um navio.³³

Amália cantará outros poetas, incluindo Cecília Meireles, poetisa brasileira, com "Naufrágio" ou "Partindo-se", de João Roiz de Castelo Branco. Tal como os textos anteriormente mencionados, também estes se associam ao tema nuclear - mar e à rede de vocábulos e sentidos que giram em seu torno, formando um campo lexical alargado: gaivota; marinheiro; andarilho; navio; naufrágio, água; vento e ainda noutra direção, sonhos desfeitos; olhos; despedida; partida; tristeza; cansaço. Estes motivos e o uso regular da metáfora, visível em "Pus o meu sonho num navio", explicam o carácter reiterativo das imagens que povoam muitas das letras do fado.

Referindo-se a Carlos do Carmo, Vasco Graça Moura destaca características que o aproximam da literatura:

³³ Poema que integra o disco *Amália - Com que voz (2010)*. Edições Valentim de Carvalho

O estilar de Carlos do Carmo, muito pessoal e intransmissível, no seu fraseado, nas suas pausas e transições, nas suas subtis valorizações prosódicas, na sua maneira inconfundível de atacar a linha musical, tem também que ver com a versatilidade dos recursos vocais de que ele dispõe e com uma exploração muito sóbria dos efeitos fadistas propriamente ditos. (...) O humor e a tragédia, o divertimento e o sentido do destino, o lirismo popular e a grande literatura, a tradição e a experimentação, na medida em que o fado os vai convocando, surgem habilmente doseados em cada uma das suas interpretações. (...) Por outro lado, há nele uma grande exigência nas letras. (...) Carlos do Carmo tem contribuído como poucos para aproximar a literatura do fado e para dignificar o fado como uma das expressões mais significativas da cultura portuguesa atual.³⁴

É unânime admitir-se que para além de Amália Rodrigues, foi Carlos do Carmo, portador de uma visão cosmopolita do mundo, que mais o renovou e projetou, sem desvirtuar a tradição. Manuel Alegre diz que o fado cantado por Carlos do Carmo tem sabor a Tejo, a Lisboa, a liberdade³⁵. Ou seja, o artista e o seu fado denotam um pendor português e universal, observando-se esse traço nos temas cantados, que contemplam desde as figuras típicas de Lisboa como “O homem das castanhas “ até os temas mais abrangentes e intemporais como o mar.

A partir de uma aproximação à sua obra, constata-se a presença nos poemas que interpreta, dos motivos marítimos, associados a uma certa portugalidade, em vários registos da sua discografia: “Uma flor de verde pinho” e “Três sílabas de sal” (Manuel Alegre); “Canoas do Tejo” (Frederico de Brito); “Mar português” (Fernando Pessoa); “Gaivota” (Alexandre O’Neill).³⁶

Já fui nauta vagabundo
Nau chegada, nau partida
Minha vida pelo mundo
Em sete vidas vivida

Posteriormente, outros intérpretes cantarão textos onde volta a assomar a palavra mar. Mafalda Arnauth interpreta “Entre a voz e o oceano” e “O mar fala de ti” (Tiago Torres da Silva); Cristina Branco reencontra-se com “Barco Negro” (David Mourão-Ferreira) ou “Navio triste” (Vitorino); Mariza dá voz às palavras de Florbela Espanca, em “Vozes do mar” e “Beijo de saudade”, faixa em português e crioulo que evoca o Tejo, o oceano e Cabo Verde.

³⁴ *JL* nº 1124, de 30 de outubro a 12 de novembro de 2013, p. 17.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Temas incluídos na coleção *Carlos do Carmo 100 canções – uma vida* (2002). Público, Universal Music Portugal e Museu do Fado.

Kátia Guerreiro canta “Disse-te adeus à partida / O mar acaba a teu lado (António Lobo Antunes), O meu navio” (Rodrigo Serrão) ou “O poema da malta das naus” (António Gedeão).³⁷ Esta fadista reconhece a sua ligação estreita à poesia: “E canto porque sou assim, e porque encontrei quem saiba fazer por mim a música e as palavras dos segredos que queria dizer.”³⁸ A própria confirma esta proximidade no poema “A voz da poesia”, do disco *Fado*.

Eu dei a minha voz à poesia
E ao fado asas p'ra eu voar
Encontrei no teu amor a alegria
Que me dá esta coragem p'ra cantar
(...)
Veio a vida ensinar-me que o destino
É traçado em cada passo que eu der
E que o fado não é mais do que um caminho
Que os poetas traçam ao escrever

No meu fado sinto todo o nosso amor
P'ra ti canto, e solto a minha voz
Sou gaivota, mas contigo sou maior
No poema, somos mais, nós somos nós

Como se depreende, o fado parece ser uma das vozes da poesia, mostrando o mar e as navegações, as descobertas, tal como os trabalhos e os dramas que estas ações comportam, conferindo às palavras intensidade e fulgor.

E faz com que o mar, território de melancolia e solidão no imaginário fadista, de repente se torne caminho para criar pontes e trocas.³⁹

Da exemplificação anterior, infere-se que o fado pode ser realmente um veículo de poesia, em contexto educativo, não só por estar imbuído de uma certa forma do “ser português”, como também por se conseguir alcançar uma dimensão universal e intemporal, através dos temas e motivos que atravessam os textos poéticos. A dimensão humana da poesia, os sentimentos, alegrias e medos; as dúvidas; as inquietações; os sonhos; a ambição; a vontade de conhecer revelam-se, quando as palavras são acompanhadas pelo canto e pelo som da guitarra.

³⁷ Temas presentes nos seguintes discos: Mafalda Arnauth (2008). *Flor do Fado*, Universal Music Portugal; Cristina Branco (2006). *Live*, Universal Music France; Mariza (2008). *Terra*, EMI; Kátia Guerreiro (2008). *Fado*, Sony Music.

³⁸ Kátia Guerreiro, na apresentação do disco *Tudo ou Nada* (2006). Som Livre.

³⁹ Amália Rodrigues <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/cantemos-amalia-para-que-nos-continue-a-faltar-1701254> [consultado em 11/07/2015]

Se a música puder fazer crescer o gosto pela poesia e, conseqüentemente, aumentar o gosto pela leitura, poder-se-á então afirmar que o Fado, enquanto veículo de poesia, pode constituir um contributo na formação de leitores mais proficientes, críticos, sensíveis e atentos.

4.7. A poesia à procura de outros caminhos – do mar à inquietação

A matéria simples

*Os brilhos que na noite vêm
são dos olhos dos que sonham,
viagens pelos mares de outras águas.
são os que não gostam de se elevarem
no ar sobre os antigos oceanos
e amam os pequenos riachos
(...)
Fiama Hasse Pais Brandão*

Não sendo este o espaço próprio para problematizar a pertinência, oportunidade e objetivos das Metas Curriculares, e os constrangimentos que possam estar associados à sua implementação, após a análise demorada das propostas relativas ao estudo poético, é de reter a assinalável qualidade e diversidade de composições que englobam este documento orientador. Não discutindo o valor dos poetas escolhidos, em detrimento de outros, igualmente de valia, descortinam-se mesmo assim, vastas possibilidades de trabalho, relativamente aos eixos temáticos a explorar; as relações a estabelecer; o mundo de significações a interpretar, corroborando o estado de *movimento* e *dinamismo* inerente ao campo da literatura comparada, utilizando palavras de Helena Buescu. (2001: 17)

A autora desenvolve uma reflexão sobre esta questão, esclarecendo:

Porque a literatura, seja como for, e seja de que modos for, fala *de* e *com*. Fala também *para*, ou *contra*. Talvez pudéssemos pensar, então, que este carácter *preposicional* do literário faz par do que fazemos ao escrever e ao ler. Sabemos que, por um lado, nunca estamos totalmente fechados, embora saibamos também, e em síntese, que as várias aberturas reflexivas que praticamos não são nunca aleatórias e indeterminadas: afinal, comparar dois objectos é sempre transformá-los em três, por via da relação comparativa que os une e a ambos transforma. (2001: 27)

Em suma, a riqueza e potencial significativo deste conjunto de poemas permitiria peregrinações por territórios mais ou menos dilatados e, chegar-se-ia até à poesia do amor; do sonho, da imaginação; da inquietação, dos valores e da ética sem, contudo, reduzir a poesia a um tema, porque, tal como afirma o poeta António Ramos Rosa:

Num poema, o sentido não tem de já estar previamente definido (...). Isto é, parece-me que um poema não é um tema mas, muito mais do que isso, é a maneira como se aborda um determinado tema. No poema existem laços e elos entre as coisas, cuja fluência tão livre entre os mesmos não permite que o sentido se esgote: (2004: 9)

Para Burgos, “Tout commence avec le mot, et l’aventure poétique est d’abord aventure du langage.” (1982:19)

Finalmente, a possibilidade de se poder estudar, paralelamente, à obra literária, um “disco literário”, talvez se aproxime da ideia de diálogo entre registos diferentes, promovendo a materialização de todas vozes do texto. Neste caso, mesmo admitindo a subversão da intocabilidade dos textos canónicos, a poesia cumpriria o seu caminho, porque resistindo à passagem do tempo, potencializaria as capacidades humanas de entender e poder expressar pela palavra escrita e sonora, pela imagem e pelo gesto, não sendo possível de outra forma.

Para Helena Buescu (2013: 165), toda a poesia é moderna, significa que pertence a vários tempos e, de outro ponto de vista é sempre anacrónica, uma vez que os mundos dela são sempre “mundos de outros” e mundos “de outros tempos”.

Se ler é viajar, a poesia e a arte, precisamente, oferecem esse mundo, um mundo de leituras e viagens infinitas. A espécie humana é nómada por natureza e geografia impõe limites que só a imaginação pode transpor. Nos lugares imaginários de Manguel⁴⁰, poder-se-iam certamente encaixar os oceanos, os mares, os continentes, as ilhas, os cabos, as praias, da poesia portuguesa.

⁴⁰ Referência ao *Dicionário dos Lugares Imaginários* de Alberto Manguel, da editora Tinta-da-China.

CONCLUSÃO

*Caminho um caminho de palavras
(porque me deram o sol)
e por esse caminho me ligo ao sol
e pelo sol me ligo a mim.*

António Ramos Rosa

A poesia é um dos meios mais eficazes de perceção do mundo, congregando, em simultâneo, a capacidade de fomentar o aperfeiçoamento das competências leitoras e de desenvolver a familiaridade com a linguagem conotativa, sentido estético, capacidade crítica e discernimento de valores morais. A palavra poética é indizível, mas, paradoxalmente, portadora de múltiplas significações. Apesar do poema transcender a linguagem e se refugiar nessa espécie de “concha pura” do lirismo metafórico de Eugénio de Andrade, nele encontra-se a voz humana. Deste modo, recordando as palavras de Alberto Pimenta, a poesia jamais se definirá como uma linha contínua; dentro da poesia há mil poesias, muitas paradoxais ou inesperadas. (2007:53)

Admitindo que são vastas as estratégias de abordagem da poesia em sala de aula, nas bibliotecas, nos clubes de leitura, não foi esse o principal objetivo deste trabalho. Pretendeu-se descobrir, convocando as práticas da intertextualidade, pontos de contacto dentro do mesmo conjunto de textos, evocando referências literárias portuguesas e universais. Este caminho de transversalidade conduziu à descoberta da teia de sentidos que se podem percorrer, tendo como princípio organizador o mesmo tema, numa perspetiva dialogante com outras formas de expressão. Verificou-se através de uma breve incursão na relação possível, e não totalmente unânime, entre a poesia e o fado que é necessário estabelecer pontes com outros territórios para além do próprio texto.

Por fim, se tudo começa com a palavra, espera-se que as atividades a realizar na escola a partir das possibilidades que este *corpus* textual oferece, sejam capaz de alargar a fluência e o prazer da leitura, ajudando a formar leitores informados e críticos, cientes da importância da sua língua e do seu património cultural, prontos para desbravar o caminho da novidade e da descoberta.

*Saudavam com alvoroço as coisas
Novas
O mundo parecia criado nessa mesma
Manhã*

Sophia de Mello Breyner Andresen.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALEGRE, Manuel (2000). *Obra poética*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ALEGRE, Manuel (2004). *Obra Poética I, Praça da Canção*, Madrid: Planeta de Agostini.

AMARAL, Fernando Pinto do (2008). “O lugar da poesia. Sete perguntas e algumas tentativas de resposta”. In *Poesia e Arte, A Arte da Poesia, Homenagem a Manuel Gusmão*, Porto: Caminho.

ANDRADE, Eugénio de (2005). *Poesia*, 2ª edição, Fundação Eugénio de Andrade.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1995). *Obra Poética I*, 3ª edição, Lisboa: Caminho.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1995). *Obra Poética - Ilhas*, Lisboa: Caminho.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1996). *Obra Poética III*, 2ª edição, Lisboa: Caminho.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2004). *Antologia Mar*, 5ª edição, Lisboa: Caminho.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2004). *Obra Poética – Geografia*, Caminho.

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (1997). *O elogio da leitura – Tipos e técnicas de leitura*, Lisboa: Edições Asa.

Antologia da Poesia Portuguesa séc. XIII ao Séc. XXI (2009). Porto: Porto Editora.

BARROS, Lúcia (2014). *A leitura como projeto – Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*, Tropelias e Companhia.

BARTHES, Roland (2006). *O prazer do texto*, 4ª edição, São Paulo: Perspectiva.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.

BORGES, J.L. (2000). *Este ofício de poeta*, Lisboa: Ed. Teorema.

BRANDÃO, Fiama Hasse Pais (2006). *Obra Breve – Poesia Reunida*, Lisboa: Assírio e Alvim.

BRUNEL, Pierre; CHEVREL, Yves (2004). "Literatura e ...". In *Compêndio de Literatura Comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BUESCU, Helena (2001). "Comparação e literatura". In *Grande angular, comparatismo e práticas de comparação*. Lisboa: FCT/FCG.

BUESCU, Helena Carvalhão (2013). *Experiência do incomum e boa vizinhança – Literatura Comparada e Literatura-Mundo*, Porto: Porto Editora.

Cadernos de Literatura Comparada nº17 (2007). *Poesia e outras artes, do Modernismo à contemporaneidade*, Porto: Edições Afrontamento.

CADILHE, Gonçalo (2008). *Nos passos de Magalhães*, Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

CARVALHAL, Tânia Franco (2001). *Literatura Comparada*, 4ª edição, São Paulo: Ática.

CEIA, C. (2004). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*, Lisboa: Edições Colibri / FCSH.

COELHO, Paula Mendes (2011). "Ensinar poesia no século XXI: a (im)possível resposta a um desejo infinito: do comparativismo à "hospitalidade" de Maria Gabriela Llansol". In *Pensar a literatura no Séc. XXI*, Braga: Universidade Católica Portuguesa.

COHEN, Jean (1976). *Estrutura da linguagem poética*, Lisboa: Publicações D. Quixote.

COHEN, Jean (2004). *Estrutura da linguagem poética*, 3ª edição, Lisboa: Publicações D. Quixote

COSEM, Michel (1980). *O poder da poesia*, Coimbra: Livraria Almedina.

CRUZ, Gastão (2008). *A vida da Poesia*, Lisboa: Assírio & Alvim.

CUNHA, João Borges da e LOURENÇO, João Fazenda (2011). *Corpo Arquitectura Poema – Leituras inter-artes na poesia de Jorge de Sena*, Lisboa: Assírio e Alvim.

FERNANDES, Maria João (2008). *Caligrafias – a nascente dos nomes*, Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.

FRANCO, José António (1999). *A poesia como estratégia*, Porto: Campo das Letras.

GEDEÃO, António (2007). *Obra Completa*, 2ª edição, Lisboa: Relógio D'Água.

GOMES, José António (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*, Rio Tinto: Edições Asa.

- GUEDES, Teresa (1995). *Ensinar a Poesia*, Porto: Edições ASA.
- GUEDES, Teresa (2000). *Criatividade precisa-se*, Lisboa: Editorial Caminho.
- GUEDES, Teresa (2002). *Poetas «difíceis»? – Um Mito*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Guião de implementação do Programa – Leitura (2009). Documento reservado à Formação.
- HELDER, Herberto (2014). *Obra Completa*, Porto: Porto Editora.
- JARA, António Bellini (2012). *Sobre a poesia e sua leitura*, Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- JEAN, J. G. (1995). *Na Escola da Poesia*, Lisboa: Instituto Piaget.
- JEAN, George (2011). *A leitura em voz alta*, Lisboa: Instituto Piaget.
- JL nº 764, 12 a 25 de janeiro de 2000.
- JL nº 866, 10 a 23 de dezembro de 2003.
- JL nº 906, 22 de junho a 5 de julho de 2005.
- JL nº 1113, 29 de maio a 11 de junho de 2013.
- JL nº 1124, 30 de outubro a 12 de novembro de 2013.
- JOLIBERT, Josette (2000). *Formar crianças leitoras*, 4ª edição, Lisboa: Edições Asa.
- KRISTEVA, Júlia (2004). *Introdução à Semanálise*, São Paulo: Debates.
- Ler, nº107, novembro de 2011, p. 48.
- Ler, nº133, março de 2014, p. 5.
- Ler, nº 138, verão 2015, p. 36.
- LETRIA, José, Jorge (2001). *O Livro Branco da Melancolia*, Lisboa. Quetzal Editores.
- LETRIA, José Jorge (2003). *O Fantasma da obra II – Antologia Poética (1993-2001)*, Lisboa: Hugin Editores.
- LOURENÇO, Eduardo (2003). *Tempo e Poesia*, Lisboa: Gradiva.

MANGUEL, Alberto (1999). *Uma História da Leitura*, 3ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

MACHADO, Álvaro Manuel e PAGEAUX, Daniel-Henri (1982). *Literatura portuguesa, Literatura Comparada e Teoria da Literatura*, Lousã: Edições 70.

MACHADO, Álvaro Manuel Machado e PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*, 2ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

MARQUES, Paulo (2008). *Cadernos biográficos – Sophia de Mello Breyner Andresen*, Lisboa: Livraria Editora.

MELO, João de (2009). *Poesia - Auto-retrato*, Alfragide: Caminho.

MENÉRES, Maria Alberta (2003). *Imaginação*, Lisboa: Edições Asa.

Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos (2012). Ministério da Educação.

MOISÉS, Massaud (2004). *Dicionário de termos Literários*, 12ª edição, S. Paulo: Cultrix.

MOISÉS, Massaud (2006). *A criação literária*, 21ª edição, S. Paulo: Cultrix.

MONIZ, António (1997). *Para uma leitura de sete poetas contemporâneos*, Lisboa: Editorial Presença.

MORAIS, J. (1997). *A arte de ler*, Lisboa: Cosmos.

MORIN, Edgar (2005). *Amor, Poesia, Sabedoria, Epistemologia e Sociedade*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NERY, Rui Vieira (2012). *Para Uma História do Fado*, 2ª edição, Lisboa: INCM.

O' NEILL, Alexandre. *Poesias Completas*, Lisboa: Assírio e Alvim.

OSÓRIO, António (2006). *Casa das Sementes, Poesia Escolhida*, Lisboa: Assírio e Alvim.

PAZ, Octavio (1982). *O arco e a lira*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PENNAC, Daniel (1995). *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, Alexandre e POUPA, Carlos (2012). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*, 5ª edição, Lisboa: Sílabo.

PIMENTA, Alberto (2003). *O silêncio dos poetas – Ensaios*, Lisboa: Livros Cotovia.

Poemas Leya (2009). Texto Editores.

Poétique, Revista de teoria e análise literárias (1979). *Intertextualidades* Coimbra: Livraria Almedina.

POSLANIEC, Christian (2005). *Incentivar o prazer de ler – Atividades de leitura para jovens*, Porto: Edições Asa.

Presente e Futuro: A urgência da Literatura – 1º Encontro (2014). Lisboa: DECA.

Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2001 e 2002). Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Programas de Português do Ensino Básico (2008). Lisboa, ME-DGIDC.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (2014). Ministério da Educação e Ciência.

PUPO, Inês (2008). *101 Poetas – Iniciação à poesia em língua portuguesa*, 2ª edição, Editorial Caminho.

REAL, Miguel (2013). *Fernando Pessoa – Mensagem comentada por Miguel Real*, Lisboa: Edições Parsifal.

Revista de Poesia, nº10 (2002). *Relâmpago (A poesia no ensino)*, Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.

Revista de Poesia, nº33 (2013). *Relâmpago (O estado da poesia)*, Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.

ROSA, António Ramos (2001). *Antologia Poética*, Mem Martins: Círculo de Leitores.

ROSA, António Ramos (2013). *Resumo – a poesia em 2012*, Lisboa: Documenta.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos, BALANCHO, Maria José S. (1999). *A criatividade no ensino de Português*, Lisboa: Texto Editora.

SANTOS, Vítor Pavão dos (1987). *Amália, uma biografia*, Contexto Editora.

SARAIVA, António José (1993). *Ser ou não ser arte – estudos e ensaios de metaliteratura*, Gradiva.

SEIXO, Maria Alzira (2014). "Literatura e Ensino". In *Presente e Futuro: A urgência da Literatura – 1º Encontro* no Centro Cultural de Belém, Lisboa: DECA.

SILVA, Vítor Aguiar e (1984). *Teoria da Literatura*, 8ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*, Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*, Lisboa: ME/DGIDC.

SOBRINO, Javier Garcia (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*, Porto: Porto Editora.

STEINER, George (1996). *Paixão intacta*, Lisboa: Relógio d'Água.

STEINER, George (2007). *O silêncio dos livros*, Lisboa: Gradiva.

TODOROV, Tzvetan (1993). *Poética*, Lisboa: Teorema.

VIEIRA, Maria do Carmo (2009). *A Arte, Mestra da Vida*, Quimera.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O ensino do Português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VILAS-BOAS, António José (2005). *Oficinas de leitura recreativa – Criar e manter Comunidades de leitores na escola*, Porto: Edições Asa.

VILELA, Maria Graciete. *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

WARBURTON, Nigel (2007). *O que é a arte?*, Lisboa: Editorial Bizâncio.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

CATARINO, Ana; FONSECA, Célia; PEIXOTO, Maria José (2011). *Outros Percursos*, Português, 11º ano, Lisboa: Asa.

Metas Curriculares de Português (2012). *Caderno de Apoio – Poesia*, (7º ano, 8º ano e 9º ano). Ministério da Educação e Ciência.

PESSOA, Fernando e PEREIRA, Pedro Sousa (2013). *Ode Marítima / Maritime Ode*, Lisboa: Clube do Autor.

PINTO, Elisa Costa e BAPTISTA, Vera Saraiva (2013). *Novo Plural 9*, Lisboa: Raiz Editora.

SÍTIOS DA INTERNET

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=20> [consultado em 10/03/2014]

<http://www.unesco.org/culture/lea>. [consultado em 10/04/2014]

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf> [consultado em 10/04/2014]

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551f.pdf> [consultado em 20/08/2014]

<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1205961/56458ac.pdf> [consultado em 20/08/2014]

http://www.portaldofado.net/component/option,com_jmovies/Itemid,336/task,detail/id,1362/ [consultado em 07/05/2015]

<http://ielt.fcsh.unl.pt/en/imprensa/jornais/86> [consultado em 10/05/2015]

<http://arquivopessoa.net/textos/3345> [consultado em 10/05/2015]

<http://www.candidaturadofado.com/> [consultado em 10/05/2015]

<http://visao.sapo.pt/polemica-as-origens-do-fado=f568819#ixzz2ysHJRuzi> [consultado em 10/05/2015]

<http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/amalia-10.html>

[consultado em 10/05/2015]

<http://museu.gulbenkian.pt/minisites/asidadesdomar/>

[consultado em 10/06/2015]

<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8417> [consultado em 10/06/2015]

http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?content_id=3537408&dossier=Portugu%EAs%20atual&page=-1 [consultado em 12/06/2015]

<http://www.casaldasletras.com/Textos/ANTONIO%20RAMOS%20ROSA.pdf> [consultado em 06/07/2015]

<http://cvc.instituto-camoes.pt/oceanoculturas/19.htmlcalceteiros> [consultado em 08/07/2015]

http://www.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/01_2008/05_artigo_michele_dull_sampaio_beraldo_matter.pdf [consultado em 08/07/2015]

<http://arquivopessoa.net/textos/2195> [consultado em 09/07/2015]

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20091120STO64909+0+DOC+XML+V0//PT>
[consultado em 11/07/2015]

[http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/cantemos-amalia-para-que-nos-continue-a-faltar-¹⁷⁰¹²⁵⁴](http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/cantemos-amalia-para-que-nos-continue-a-faltar-1701254) [consultado em 11/07/2015]