

Artes do Soneto no Ensino de Literatura em PLE

RESUMO. O estudo da literatura no contexto do ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) obriga a um exercício particular, por conta das características peculiares do objeto de estudo, da importância dos contextos de produção e, sobretudo, da específica configuração do leitor, cuja proficiência na língua é instável e variável. Este trabalho pretende demonstrar uma abordagem que contempla a leitura e a observação do texto literário num quadro onde seja dada relevância tanto ao género literário como à periodização literária, utilizando o soneto e o bucolismo como pontos de partida. Com efeito, do século XVI ao início do século XIX, a extrema codificação formal e temática, longe de constituir um obstáculo, pode constituir uma orientação eficaz da leitura, situando o aluno numa dinâmica indispensável ao processo de produção e de leitura, de diálogo intertextual, de tradição e de memória literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Portuguesa, soneto, bucolismo, Português Língua Estrangeira, leitura.

ABSTRACT. The study of literature in the context of teaching Portuguese as a foreign language requires a particular exercise, due to the peculiar characteristics of the object of study, the importance of the production contexts, and, above all, the specific configuration of the reader, whose proficiency in the language is unstable and variable. This work intends to demonstrate an approach that contemplates the reading and observation of the literary text in a framework where relevance is given to both the literary genre and the literary periodization, using the sonnet and bucolism as starting points. In fact, from the sixteenth century to the beginning of the nineteenth century, the extreme formal and thematic codification, far from being an obstacle, can constitute an effective reading orientation, placing the student in an indispensable dynamics in the process of production and reading, of intertextual dialogue, tradition, and literary memory.

KEYWORDS: Portuguese Literature, sonnet, bucolism, Portuguese as a Foreign Language, reading.

1. A Relação entre PLE e Literatura

Em 1998, aquando da publicação de *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Cristina Mello referiu como o “ensino da literatura” se tratava de uma área de investigação em franco desenvolvimento desde os últimos vinte anos, na sua maior parte consagrada aos problemas do ensino-aprendizagem, no domínio da língua e da literatura, com uma grande incidência no campo da leitura, delimitando as questões e propondo soluções de acordo com orientações teóricas da linguística, da literatura, da didáctica e da pedagogia (1998, 11). Pretendeu, como tema central, demonstrar a importância de uma abordagem de natureza arquitextual, “intimamente relacionada com categorias que transcendem os textos literários e explicam a sua realização enquanto formas culturais e estéticas” (1998, 12), ou seja, os géneros e os modos literários. Significa que os modos e os géneros apresentam características que permitem diferenciar os textos no que diz respeito aos seus radicais de apresentação (Frye 1973, 246-47), constituindo-se o modo como uma categoria abstrata e transhistórica (Reis 2008, 239-46), e no que diz respeito ao conjunto de códigos literários, ou hipercódigos (247), atualizados no tempo histórico, apresentando-se o género, e os respetivos subgéneros, como categorias históricas e transitórias (246-50).

Esta categoria histórica e transitória implica, desta forma, um desenvolvimento no tempo, uma historicidade, que revela, como diz Carlos Reis, “uma tensa articulação (uma articulação muitas vezes difícil de perscrutar, diga-se de passagem) entre géneros literários e contextos epocais” (2008, 251). Parece, assim, que não só a perceção da diferença de textos literários, tendo em conta a essência representativa e a sua função, além das múltiplas regras que constituem o policódigo literário, como também o conhecimento da periodização literária e dos seus movimentos de rutura e recuperação (Reis 2008, 409-79), podem ter uma função muito importante na leitura. Com efeito, o conhecimento do contexto de produção e do objeto artístico produzido emana um conjunto de orientações essenciais para um reconhecimento de formas e temas por parte do leitor.

O estudo de Cristina Mello que referi foi feito no contexto do ensino do Português como Língua Materna. O trabalho que apresento, contudo, coloca-se no âmbito do seu ensino enquanto Língua Estrangeira e, de forma mais particular ainda, no campo do estudo da Literatura Portuguesa. Significa isto que não se trata apenas de uma reflexão sobre o uso do texto literário na aula de PLE, não deixando esta preocupação de estar presente, mas de uma abordagem que implica, ou exige, ter em conta o nível de proficiência na língua e um maior grau

de motivação para a aprendizagem. É expectável que, sobretudo numa aula de literatura, o texto literário assuma um papel central na aula, convocando outras dimensões com ele relacionadas, mas fazendo com que todas estas se dirijam, comentem, expliquem, ou dele decorram.

Esta especificidade do ensino da literatura vem do facto de se assumir como primado essencial que o texto literário apresenta características particulares que o distanciam da funcionalidade da linguagem quotidiana, claramente mais estandardizada e servindo a necessária “utilidade.” E essas particularidades necessitam de ser contextualizadas para que o aluno entenda conceitos como conotação, ambiguidade, ficcionalidade, intertextualidade, género literário, recursos estilísticos, ou seja, todo um conjunto de características que contribuem para a caracterização “literária” de um texto.

O conhecimento dos aspetos teóricos mais básicos oferecidos pelos estudos literários permite a um estudante de Literatura em PLE poder realizar uma leitura mais eficaz, sobretudo de textos literários mais codificados. De alguma forma, o domínio destes saberes e mesmo da metalinguagem literária permitirá rentabilizar, desenvolver os conhecimentos relacionados com o contexto e as circunstâncias de produção e de leitura, com a tradição e a memória literária, além do fundamental domínio e versatilidade da língua escrita, sobretudo, então, em registo mais erudito. Assim, conhecer as grandes vertentes temáticas, o funcionamento básico dos modos e dos géneros literários e a dinâmica dos períodos literários específicos da literatura portuguesa, mesmo que em traços gerais, pode ser extremamente útil. Tal como, tanto neste campo de estudo específico da literatura, como em outros campos, tem toda a vantagem, como já foi sendo adiantado, dotar o aluno de uma terminologia que lhe permita, com o rigor possível, ler, comentar, analisar, expressar os seus pontos de vista sobre um texto literário, permitindo ir além da simples impressão pessoal, ou sendo fundamental para expressar essa mesma impressão.

Nestes últimos anos de experiência de ensino de literatura portuguesa em PLE, tenho tido a perceção de como a leitura de formas extremamente codificadas, como acontece com o soneto, permite ao aluno desenvolver estratégias de leitura. O conhecimento dos códigos, da estrutura, dos temas principais, são elementos que providenciam orientação, que permitem cumprir expectativas e podem recompensar o aluno do imenso esforço que é, na verdade, ler uma língua estrangeira no seu registo mais elevado e complexo, muitas vezes mais erudito, seja por causa do vocabulário, mais rico e metafórico, seja por causa de

códigos estilísticos de maior requinte, ou seja, resumindo, pela complexidade do chamado policódigo literário (Reis 2008).

2. Literatura e Géneros Literários

Não há formas certas e únicas de ensinar literatura, e mesmo este “ensinar” pode ser proveitosamente discutido. Lembro com frequência a este propósito as reflexões de Jacinto do Prado Coelho no seu conhecido e citado livro, *Ao Contrário de Penélope*, sobre a especificidade do ensino da literatura. Parafraseando o autor, a literatura constitui mais uma experiência do que uma matéria de ensino: “A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre literatura que nos ensina” (Coelho 1976, 46). O que é possível ensinar parecem ser os mecanismos que facilitam a leitura e que podem ser intermediários eficientes na aproximação, ou seja, na experiência de leitura que um aluno de PLE faça de um texto literário. A amplitude do texto literário, exigente em termos de utilização de capacidades e de conhecimentos de quadrantes diversos, faz com que a literatura não possa ser “ensinada” como outras ciências o são, podendo sim ser ensinados e experimentados os instrumentos que possibilitem uma leitura com grau considerável de eficácia. Esta discussão não é contemporânea, longe disso: já a teorização levada a cabo no Renascimento italiano dava conta do facto de a literatura ter “quebrado os limites do seu campo específico e se ter tornado uma ciência universal, partilhando de todas as outras, situação justificada pela estrutura alegórica que correntemente a caracterizava” (Augusto 2010, 20; Weinberg 1963).

Além do diálogo da literatura com as outras artes e ciências, parece-me ser essencial que os alunos entendam que a literatura se apresenta de forma diacrónica, sendo que os períodos literários, segmentos temporais caracterizados pelo conjunto formado pela mundivisão e pela codificação literária, permitem uma arrumação que não só é didática, mas que também tem efeitos na leitura e na interpretação dos textos. É natural que o grau de dificuldade da leitura aumente quando está em causa um registo literário mais antigo em língua portuguesa, com maiores exigências linguísticas, formais ou temáticas. Apesar disso, a literatura dos séculos mais recuados permite uma aproximação que pode ser rentabilizada: as formas codificadas podem conduzir a um exercício de leitura mais orientada por causa da previsibilidade das partes da sua composição relacionadas com o género literário.

Dou um exemplo: a observação das cantigas de amigo, sobretudo as que apresentam como estrutura o paralelismo perfeito, tornou-se um exercício agradável

e sem dificuldades de maior para os alunos. Esclarecidos sobre o vocabulário específico e determinadas expressões próprias do discurso medieval, a repetição do paralelismo e do refrão apresentou elementos constantes e com uma vertente quase lúdica, capazes de prender a atenção dos alunos, proporcionando uma compreensão mais rápida e eficaz do desenvolvimento do tema e do sentido geral da cantiga. Sejam as “Ondas do Mar de Vigo”, de Martim Codax, sejam “As Flores do Verde Pino”, de D. Dinis, as construções mais arrevesadas podem ser explicadas, eventualmente transpostas também para uma expressão contemporânea; a estrutura formal pode ser alvo de observação e de posterior sistematização e conceptualização. Primeiro os alunos brincam com o texto, depois consolidam e aplicam em outras cantigas de amigo, desenhando ao mesmo tempo o contexto de produção. Desde o início, percebem que a língua evoluiu e que cada texto literário se constrói mediante códigos formais e temáticos, válidos e eficazes num determinado contexto de produção.

Já o caso das cantigas de amor e das cantigas de escárnio e de maldizer implicou um trabalho diferente, por causa da maior especialização, tanto em termos de forma como de tema. A sua leitura exigiu mais trabalho, desequilibrando a relação entre dificuldade e eficácia. O grau de dificuldade impediu frequentemente que, no tempo disponível, o aluno sentisse recompensa pelo seu esforço, escapando sempre mais sentidos do que aqueles que conseguia revelar a sua capacidade inexperiente de leitura. Este juízo de valor pode ajudar a refletir e a avaliar experiências menos bem conseguidas e, por isso, descartadas no contexto dos objetivos definidos para a disciplina.

A leitura conseguida de um texto é uma recompensa que leva o aluno a enfrentar com vontade novos desafios. Já a extrema dificuldade ao nível de expressões específicas e vocabulário particular, demorada e incompleta a maior parte das vezes, pode ter efeitos adversos. O problema pode ser sempre controlado pela escolha adequada dos textos, jogando com este equilíbrio que pesa, na balança, a dificuldade, o tempo de execução e a recompensa motivadora. Contudo, o refinamento deste processo implica momentos constantes de insucesso que devem ser valorizados pelo facto de deverem favorecer a reflexão e uma nova e distinta implementação.

3. Artes do Soneto

Uma das formas de não destratar o texto literário em PLE é poder situá-lo numa linha de produção que se balanceia entre a tradição, a inovação e a adequação a novos contextos de produção literária. A introdução do estudo do soneto surgiu

como necessária no âmbito do estudo da literatura clássica portuguesa, por várias razões. Em primeiro lugar, permitiu estabelecer a diferença entre as formas tradicionais que constituíram a medida velha, que utilizavam a redondilha e em que as estrofes glosavam um mote – como acontece com o vilancete e a cantiga, por exemplo –, e a “medida nova”, que recorreu ao verso decassílabo heroico, acentuado na sexta e na décima sílabas, utilizado em géneros líricos de origem clássica, como a écloga, a ode, a canção, entre outros, e sobretudo o soneto. Em segundo lugar, tratando-se de uma forma breve e com uma lógica de construção interna muito marcada, permite uma leitura mais consistente, capaz de acompanhar a literatura portuguesa desde o século XVI e proporcionando uma observação da evolução temática e formal ao longo dos períodos literários, sobretudo entre os séculos XVI e XIX.

De estrutura poética aperfeiçoada por Petrarca e por Dante Alighieri, o soneto surge em Portugal por mão de Sá de Miranda, que em 1521 viajou para Itália, onde permaneceu alguns anos e onde tomou contacto com toda a efervescência renascentista. Apesar de introduzido com outras formas clássicas, foi o soneto que se impôs pela exigência de mestria e rigor: um desenvolvimento ordenado logicamente ao longo de catorze versos decassílabos, organizados em duas quadras e dois tercetos. A própria história da introdução do soneto é interessante, uma vez que possibilita que o aluno observe as viagens que as formas literárias sofreram, revelando o constante diálogo estabelecido entre as literaturas europeias, sobretudo as literaturas do sul da Europa na época do Renascimento, e a completa mudança de paradigma provocada pelo Renascimento e pelo Classicismo em termos de princípios poéticos, de influência clássica e erudita.

Cultivado pelos nomes mais significativos da literatura clássica portuguesa, trata-se de uma forma cuja complexidade, reforçada pela anástrofe e pelo hipérbato, traz problemas aos alunos, que se veem frequentemente perdidos num labirinto a exigir orientação de leitura. Contudo, apresenta-se também como género extremamente codificado, uma forma fixa que, com algumas variações, permite um esquema tripartido de apresentação, desenvolvimento e conclusão, capaz de conduzir a leitura. A sua construção, recorrendo a processos como a enumeração e a descrição, para além de todo um conjunto de recursos estilísticos, onde pontuam a metáfora e a antítese, permite localizar no percurso das quatro estrofes marcas indicadoras do desenvolvimento do tema.

Por outro lado, a “imitação” que se impunha como princípio de composição poética nos séculos XVI, XVII e XVIII (Ferreira 1718, 150-209) permite ainda

apreciar o domínio dos mestres e dos modelos, a repetição de formas e motivos, para além de avaliar a mundividência que se reflete em cada soneto, em cada período literário, num interessante jogo de rutura e de recuperação, de novidade e de imitação. Desta forma, a codificação temática e formal torna-se um feliz aliado para uma leitura que se pode tornar, se não fácil, pelo menos bem mais segura. Se às particularidades apontadas se acrescentar uma escolha pensada dos sonetos, será possível garantir dois aspetos: uma leitura agradável, no mínimo não desesperante para o aluno, que se pode sentir capaz, com o apoio devido, de aceder a um texto clássico; depois, a possibilidade de o integrar num contexto em que a literatura e a arte se desenvolvem e ganham sentido e, mais ainda, de participar de uma memória coletiva que reconhece como seus alguns dos principais textos literários da nossa literatura (Augusto 2018).

Ao longo dos últimos anos fui introduzindo no programa de Literatura vários sonetos de Sá de Miranda, Camões, Francisco Manuel de Melo, de autores do Arcadismo e de Bocage, mas também fui deixando cair outros. A razão foi prática e simples: a sua complexidade em termos vocabulares e temáticos fazia com que o benefício de mostrar o funcionamento de determinado tema e determinada forma não compensasse a dificuldade desmotivadora, tanto para mim como para os alunos.

4. O Soneto: Uma Lógica Muito Específica

O primeiro contacto com a forma e os temas clássicos surgiu com Sá de Miranda. Como o estudo do Classicismo pretende enfatizar a introdução de uma forma de expressão e de mundividência distinta da literatura medieval, torna-se importante observar e descrever o contraste entre a forma tradicional e a medida nova do soneto. A leitura atenta de duas composições distintas, ambas exemplificativas da poesia de Sá de Miranda, pretende que o aluno, utilizando a terminologia certa, consiga, de forma sensível, perceber essa diferença: a cantiga tão conhecida “Comigo me Desavim” (Miranda 2011, 63) e o soneto “O Sol É Grande, Caem co’a Calma as Aves” (Miranda 2011, 101):

Comigo me desavim,
sou posto em tod'o perigo,
não posso viver comigo
nem posso fugir de mim.

O sol é grande, caem co'a calma as aves,
do tempo em tal sazão, que sói ser fria;
esta água que d'alto cai acordar-m'-ia
do sono não, mas de cuidados graves.

Com dor, da gente fugia,
antes que esta assim crescesse,
agora já fugiria
de mim, se de mim pudesse.
Que meio espero ou que fim
do vão trabalho que sigo,
pois que trago a mim comigo,
tamanho imigo de mim?

Ó cousas, todas vãs, todas mudaves,
qual é tal coração qu'em vós confia?
Passam os tempos, vai dia trás dia,
incertos muito mais que ao vento as naves.

Eu vira já aqui sombras, vira flores,
vi tantas águas, vi tanta verdura,
as aves todas cantavam d'amores.

Tudo é seco e mudo; e, de mestura,
também mudando-m'eu fiz doutras cores:
e tudo o mais renova, isto é sem cura!

Explicando a função do mote na cantiga, glosado na “volta”, que mostra a contradição interna do sujeito poético, não se torna difícil descrever a sua forma, reconhecer a redondilha maior e a rima, identificando a interrogação final, que reforça o tema do conflito interior visto como impossível de resolver.

Quanto ao soneto, o objetivo da primeira leitura será dar conta das características formais, de forma a precisar o que seja um soneto enquanto forma fixa. A sua composição formal, incluindo estrofes, verso, metro e rima, acabará por ser vista de forma quase imediata. Quanto ao tema desenvolvido, o trabalho pode assumir caminhos demorados, tendo em conta a elucidação sobre vocabulário e expressões, que se tornam marcas de um discurso situado numa determinada época.

A observação das coisas “todas mudaves”, da própria mudança do sujeito poético, da oposição entre um estado passado da natureza (“eu vira”) e o seu estado presente (“Tudo é seco e mudo”), permite identificar a “mudança” como tema principal, confirmando que se trata de um dos temas correntes não só do Classicismo, como do maneirismo e dos períodos seguintes. É importante que o aluno perceba a antítese profunda entre “renovar” e “ser sem cura”, uma vez que esta revela a grande diferença entre a natureza e o homem: a natureza transforma-se, mas funciona por ciclos, renascendo a cada primavera; quanto ao homem, este

tem um único ciclo, uma linha que se inicia com o nascimento e termina com a morte. O sujeito poético observa as mudanças da natureza e compara-as consigo mesmo (“também mudando-m’eu fiz doutras cores”), verificando que não possui, no entanto, a mesma capacidade de renovação (“sem cura”).

Importante também é que o aluno dê conta do modo como se desenvolve o tema ao longo do soneto: a descrição inicial da natureza, contrapondo a calma e a quietude da hora com os cuidados graves do sujeito poético; a constatação da instabilidade da natureza e o apontamento de situações concretas dessa mudança; terminando, na última estrofe, com a conclusão necessária: toda a natureza é composta de mudança (lembrando o soneto camoniano), fazendo dela parte o ser humano, sendo que neste é essa mudança a passagem para estados cada vez menos favorecidos e a apontar a morte como destino. Assim, o soneto apresenta genericamente uma tripartição (introdução, desenvolvimento e conclusão), facto que pode orientar e facilitar a leitura.

O conhecimento dos códigos temáticos e ideológicos do Classicismo também é relevante. É importante referir como a produção poética, que via a imitação dos modelos como forma legítima, permite conceber fios de desenvolvimento mais ou menos estabelecidos e expectáveis.

5. O Soneto e o Bucolismo

O primeiro terceto do soneto de Sá de Miranda serve de ponto de partida:

Eu vira já aqui sombras, vira flores,
vi tantas águas, vi tanta verdura,
as aves todas cantavam d’amores. (Miranda 2011, 101)

Desta natureza fazem parte aquelas que serão as constantes de uma natureza ideal, desenhada pela poesia bucólica desde Teócrito e Virgílio e retomada de uma forma e com uma intensidade de que apenas as “selvas” românticas poderão modificar o paradigma: a sombra das árvores e a verdura dos campos, as flores e a abundância das águas, o canto das aves favorecedor de um amor feliz, de acordo com harmonia da natureza (Mourão-Ferreira 1985, 128-30; Bernardes 1995, 199-804). Se aos alunos for pedido que pesquisem imagens de “natureza bucólica”, facilmente vão reconhecer nos resultados obtidos os detalhes referidos no terceto mirandino. Em segundo lugar, pretende-se realçar a ideia de que raramente o sentimento humano acompanha esta natureza idealizada e

desenhada a pincel: contrariamente, a poesia reforça a oposição entre a natureza e o caos que habita dentro do sujeito poético. Neste caso de Sá de Miranda, o contraste serviu para distanciar a natureza que constantemente se renova do ser humano condenado a uma brevidade dolorosa.

A continuação do estudo do soneto não pode deixar de lado os sonetos de Luís de Camões. Se o maneirismo se distancia da expressão clássica, pelo véu de melancolia que cobre as impressões do sujeito poético, a presença do bucolismo adapta-se a uma diferente mundividência (Silva 1971). Assim, a lírica camoniana retoma a natureza bucólica, desenvolvendo o tema em conjugação com um ideário onde pontua o amor, sobretudo quando ausente e contraditório, a fugacidade do tempo, a efemeridade da vida.

A escolha de um soneto camoniano, capaz de exemplificar o tratamento do cenário bucólico, de uma forma que se tornaria modelo para as gerações seguintes, não foi complicada:

A formosura desta fresca serra,
E a sombra dos verdes castanheiros,
O manso caminhar destes ribeiros,
Donde toda a tristeza se desterra;

O rouco som do mar, a estranha terra,
O esconder do sol pelos outeiros,
O recolher dos gados derradeiros,
Das nuvens pelo ar a branda guerra:

Em fim, tudo o que a rara natureza
Com tanta variedade nos oferece,
M'está (se não te vejo) magoando.

Sem ti tudo me enoja, e me aborrece;
Sem ti perpetuamente estou passando
Nas mores alegrias mor tristeza. (Camões 1962, 271)

A leitura atenta do soneto, em cuja estrutura formal se insiste, dará conta do desenho de um cenário, a partir da forma dos elementos e dos adjetivos discretos que os acompanham, e que se acumulam, em apontamentos sinestésicos, de

verso para verso. Reforça-se o sentido metafórico de expressões como o “manso caminhar destes ribeiros”, o “rouco som do mar”, a “estranha terra”, a “branda guerra” das nuvens, centrada a descrição nas duas quadras. Depois da enumeração, optando por uma estrutura de dispersão e de recolha em menor escala, o “em fim” reúne “tudo” aquilo com que a natureza diverte e entretém o espírito humano, pela sua riqueza e variedade; mas não é esse o efeito que tem no sujeito poético. De onde vem essa mágoa, que transforma a maior alegria na maior tristeza? É a ausência do interlocutor, revelada pela expressão “se não te vejo” e pela repetição anafórica do “sem ti”, que transforma a alegria harmoniosa do fim do dia, compondo um quadro onde concorre a viveza da cor com a frescura da sombra e o ruído das águas e do gado, em nojo e em aborrecimento. É essa metamorfose que a ausência da sua amada provoca no sujeito poético.

O soneto partilha da reflexão bucólica de Sá de Miranda, mas sobretudo insiste na oposição entre a tranquilidade da natureza bucólica e o interior aceso e pungente do sujeito poético, atormentado pela dita ausência. A morte da amada pode extremar ainda mais a dor do sujeito poético, como se revela também no soneto que tem o pescador Aónio como protagonista: “O Céu, a Terra, o Vento Sossegado”.

A descrição da natureza na primeira estrofe, para cujo sossego contribui o movimento suave dos verbos e a escolha dos adjetivos, torna mais desesperado o “choro” e o pedido do pescador Aónio, que se vê “morrer de amor”, situação descrita na segunda e na terceira estrofes. A conclusão é silenciosa: a natureza continua o seu movimento repousado, indiferente ao sofrimento provocado pela morte.

O céu, a terra, o vento sossegado,
As ondas que se estendem por a areia,
Os peixes que no mar o sono enfreia,
O nocturno silêncio repousado.

O Pescador Aónio que, deitado
Onde com o vento a água se meneia,
Chorando, o nome amado em vão nomeia,
Que não pôde ser mais que nomeado.

Ondas, (dizia) antes que Amor me mate,
Tornai-me a minha Ninfa, que tão cedo
Me fizestes à morte estar sujeita.

Ninguém responde; o mar de longe bate;
 Move-se brandamente o arvoredor;
 Leva-lhe o vento a voz, que ao vento deita. (Camões 1962, 247)

A observação da forma como o tema se desenvolve, separando o foco inicial na descrição da natureza para a introdução seguinte da figura do sujeito poético, permitirá ao aluno antecipar uma estrutura que se tornou modelo, tanto na sequência dos elementos como na oposição entre disposição exterior e conflito interior.

Foi a prática da imitação, já referida, que viu em Camões o modelo maior do que todos os outros, que explica a contínua recuperação de conceitos e de expressões camonianos, tanto na literatura barroca como no Arcadismo. Assim, se nestes períodos literários se assistiu a diferente codificação, sobretudo quanto ao entendimento e ao fulgor da forma e da imaginação, como aconteceu na poesia barroca, a verdade é que manifestam uma interessante continuidade na sua relação com a poética estabelecida desde o início do século XVI. A natureza bucólica, que se vai diferenciando na intensidade expressiva do seu bucolismo, é uma destas constantes.

O soneto barroco é um dos melhores repositórios da própria poética barroca: formas alegóricas, fábulas, sonetos construídos com base em antíteses, metáforas e contradições, que permitem ao aluno um contacto constante com as principais figuras de estilo. Francisco Manuel de Melo, poeta diverso e rico, na língua e nas formas, permite observar a estrutura narrativa alegórica em alguns sonetos de carácter moral, mas curiosamente não me deu possibilidade, pelo menos na sua obra poética em língua portuguesa, de estabelecer esta continuidade temática com base na descrição da natureza bucólica.

António Barbosa Bacelar, cuja obra poética está essencialmente publicada na *Fénix Renascida*, coletânea de poesia barroca publicada por Matias Pereira da Silva em cinco volumes, de 1716 a 1728, oferece-nos, contudo, um soneto que continua a descrição bucólica, tal como foi apresentada em Camões:

Que alegre noite, que horas tão gostosas,
 Que clara lua, que resplandecente,
 Que alegre vista e que brandamente
 Debuxa o vento as maduras rosas!

Como quebram as ondas vagarosas
 Nas praias deste rio mansamente!
 E que ruído fazem tão contente
 Nas árvores as folhas buliçosas!

Como é tudo quieto e tão formoso
 Que se não ouvem mais que suavidades
 Do fresco rio e campo deleitoso!

Mas ai, que em tão formosas novidades
 Desperta amor no peito cuidadoso
 Novas lembranças, novas saudades. (Pires 2003, 118)

A descrição positiva da natureza, que ocupa três estrofes do poema, contrasta com a última estrofe, iniciada com a conjunção adversativa “mas”, absolutamente necessária para cumprir com o tema bucólico nos termos camonianos. A natureza, também variada e rica, está detalhada: a noite, a lua, a vista, as rosas, o rio, as folhas das árvores, todos estes nomes acompanhados de adjetivos risonhos, indicadores de harmonia e sossego. Esta natureza parece infundir no sujeito poético sentimentos de alegria, de gosto, de contentamento, mas a sua vivência, através da personificação, é atribuída à natureza: a noite sente alegria? As horas têm gosto? O ruído das árvores exprime contentamento? Esta transferência de sentimentos entre sujeito poético e cenário, para além de se tornar um importante recurso estilístico, reforça ainda o carácter exclamativo da descrição: o sujeito aponta cada elemento, um a um, orientando o movimento visual na imaginação do leitor e, ao mesmo tempo, definindo o bucolismo das imagens: uma natureza ideal e perfeita. Esta descrição, se bem que continue no primeiro terceto, implica não a continuação do detalhe, mas a sua recolha numa imagem única: “Como é tudo quieto e tão formoso”, dando relevância às duas características fundamentais da natureza bucólica: a beleza e a quietude. Tal como está presente no modelo camoniano, esta descrição serve para intensificar a antítese. Se, idealmente, esta natureza infunde alegria em quem a contempla, na verdade, tal contentamento tropeça na sua incompletude: a lembrança da ausência e a saudade são sombras no pensamento do sujeito poético.

A facilidade do vocabulário, a ordem linear dos versos, a acumulação dos elementos descritos, a exclamação no final de cada estrofe (sinal da admiração do poeta), a estrofe adversativa final, o desenvolvimento do poema em duas partes

lógicas são elementos que, apesar de fugirem à retórica complexa do Barroco, potenciam uma leitura satisfatória e eficaz por parte dos alunos. Em termos de estudo da poética barroca, os textos de Francisco Manuel de Melo podem ser mais exemplares. No entanto, este soneto de Barbosa Bacelar permite ao aluno perceber a forma como a natureza bucólica, claramente idealizada e ficcionalizada, parte integrante da literatura pastoril (Augusto 2010, 113-17), um espaço de harmonia, ou seja, um *locus amoenus* (Greenwood s.d., 53; Lopez Estrada 1974, 82-83; Loughrey 1984), se construiu como tema que perdurou ao longo do tempo, recuperado e reatualizado em termos que permitem o seu reconhecimento, como tinha sido visto nas cantigas de amigo, por exemplo, ou como acontece nas descrições das *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, em *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, ou com a poesia dos heterónimos Alberto Caeiro e Ricardo Reis (Machado e Pageaux 1988, 115-23).

Por outro lado, em termos de periodização literária, a permanência do tema com o mínimo de modificações permite perceber o movimento dos períodos literários (Aguiar e Silva 1988, 406-12) ao longo do tempo, não só relativamente a fenómenos de rutura e inovação, como de recorrência. É esta recuperação que se manifesta em nomes como o do Neoclassicismo, que coexiste com o Arcadismo, este formado a partir da fundação da Arcádia Lusitana pelos árcades, em 1756, por oposição ao exagerado “mau gosto” que encontravam na literatura barroca. Esta subsistência do bucolismo relaciona-se com o facto de a lírica camoniana se manter ainda como modelo de virtudes.

Entre os principais árcades, encontra-se António Dinis da Cruz e Silva, um dos fundadores da Arcádia, conhecido nesse âmbito pelo nome pastoril de Elpino Nonacriense. Só no século XIX (1807-1817), a título póstumo, foram publicadas as suas *Poesias*, onde se encontra o soneto XIV:

Aqui sentado neste mole assento,
Que formam as ervinhas deste prado,
Enquanto a verde relva pasce o gado,
Quero ver se divirto o meu tormento.

Que fresca a tarde está! Que brando o vento
Move as águas do rio sossegado!
E como neste choupo levantado
Se queixa a triste rola em doce acento!

As flores com suavíssima fragância
 As aves com docíssima harmonia
 Fazem mais alegre esta fresca estância.

Mas nada os meus pesares alivia;
 Que da minha saudade a cruel ânsia
 Me não deixa um instante de alegria. (Cruz e Silva 1807, I-16)

O processo de leitura em sala de aula seguiu os mesmos passos dos sonetos anteriores: uma leitura silenciosa para observar – e confirmar – a estrutura formal do soneto; uma leitura em voz alta e entoada, dando conta dos versos, da pontuação, da rima, da passagem de estrofe para estrofe, e acentuando o movimento do tema ao longo da composição. O vocabulário é revelado em termos de sinonímia e antonímia, recorrendo à experiência dos alunos, elucidando dúvidas. Uma terceira leitura dará conta da organização do soneto em partes lógicas, de acordo com as composições lidas anteriormente: a presença do sujeito poético que descreve a natureza bucólica que o rodeia, procurando nela o descanso do espírito, cujos pormenores correspondem ao código clássico de beleza, alegria, sossego e harmonia, visíveis nos adjetivos escolhidos, na acentuação do grau superlativo de “suavíssima” e “docíssima”, na imagem sinestésica que resulta da descrição (o assento mole, a verde relva, a tarde fresca, o vento brando, o rio sossegado, a fragrância das flores, o canto harmonioso das aves); e, em segundo lugar, a oposição entre a natureza pacífica e o interior do poeta, cuja intensidade se evidencia em palavras como “tormento”, “pesares”, “cruel ânsia”, sentimentos provocados pela saudade sentida.

A semelhança entre os sonetos lidos era inegável: porque é que três sonetos, escritos em momentos diferentes de um tempo com duração de dois séculos e meio, se aproximavam de forma tão evidente? As respostas foram sendo registadas, permitindo conjugar as observações feitas ao longo das aulas. Em primeiro lugar, a semelhança vem da conjugação de três aspetos: o género lírico em causa, o soneto; o tema bucólico, tendo em conta as constantes que o definem; e os diferentes períodos literários percorridos, do Classicismo ao Neoclassicismo. Assim, a utilização do soneto obriga a um desenvolvimento estruturado do tema, resultando na oposição entre descrição da natureza e constatação da antítese entre esta e o sujeito poético atormentado. Depois, o tema bucólico repete os detalhes de uma paisagem variada nos sentidos que invoca, rica de

harmonia, mas uniforme na imagem que resulta de idealização positiva. Quanto à periodização, demonstrou-se o movimento cíclico de recuperação, já referido anteriormente.

Estes três elementos resultam numa estratégia que caracteriza a literatura clássica, sendo que estou a usar o termo no sentido em que Fidelino de Figueiredo a usava, considerando uma amplitude temporal considerável, de 1502, ano da representação do *Monólogo do Vaqueiro*, de Gil Vicente, a 1825, aquando da publicação do poema *Camões*, de Almeida Garrett, obra que marca o início do Romantismo em Portugal. Significa isto que, apesar das ruturas, este período caracteriza-se por uma poética assente não só numa extrema codificação formal e temática, como também numa estratégia de composição poética baseada na imitação dos modelos, sendo *Camões* o maior de todos eles.

Ciente destas premissas que verificou a partir dos textos, o aluno tem instrumentos mais fiáveis que lhe permitem ler os dois seguintes sonetos de Bocage, ainda completamente arcádicos:

Já se afastou de nós o Inverno agreste Envolto nos seus húmidos vapores; A fértil Primavera, a mãe das flores, O prado ameno de boninas veste:	Olha, Marília, as flautas dos pastores, Que bem que soam, como estão cadentes! Olha o Tejo a sorrir-se! Olha, não sentes Os Zéfiros brincar por entre as flores?
Varrendo os ares o subtil nordeste Os torna azuis; as aves de mil cores Adejam entre Zéfiros, e Amores, E torna o fresco Tejo a cor celeste:	Vê como ali beijando-se os Amores Incitam nossos ósculos ardentes! Ei-las de planta em planta as inocentes, As vagas borboletas de mil cores!
Vem, ó Marília, vem lograr comigo Destes alegres campos a beleza, Destas copadas árvores o abrigo:	Naquele arbusto o rouxinol suspira, Ora nas folhas a abelhinha pára, Ora nos ares sussurrando gira.
Deixa louvar da corte a vã grandeza: Quanto me agrada mais estar contigo Notando as perfeições da Natureza! (Bocage 1998, 57)	Que alegre campo! que manhã tão clara! Mas ah! Tudo o que vês, se eu te não vira, Mais tristeza que a morte me causara. (Bocage 1998, 61)

Dirigindo-se à sua interlocutora e amada, os dois sonetos encontram-se na descrição bucólica da natureza, dela participando a beleza de Marília. De nenhum deles a amada do sujeito poético está ausente, e a natureza revela-se sem sombras, de forma completa, alegre no exterior e no interior do poeta. A harmonia clássica, diferente da melancolia maneirista, invade todo o primeiro soneto, contemplando os dois amantes juntos as perfeições da natureza. A mesma leveza se encontra no segundo soneto. O sujeito incita Marília a observar cada pormenor da paisagem alegre e clara. Provavelmente o aluno dará conta da conjunção adversativa “mas” no último terceto. Contudo, perceberá que não se trata de situação igual aos sonetos tributários de Camões: com efeito, a amada não está ausente e tudo vê em conjunto com o sujeito poético. Em segundo lugar, trata-se de uma construção condicional, que levanta a hipótese de ela estar ausente. Nesse caso, a natureza alegre provocaria “mais tristeza que a morte”, mas não é uma situação real.

Proponho um último exercício: a leitura de mais um soneto de Bocage.

O céu, de opacas sombras abafado,
Tornando mais medonha a noite feia;
Mugindo sobre as rochas, que salteia,
O mar, em crespos montes levantado:

Desfeito em furacões o vento irado,
Pelos ares zunindo a solta areia,
O pássaro nocturno, que vozeia
No agoureiro cipreste além pousado;

Formam quadro terrível, mas aceito,
Mas grato aos olhos meus, grato à fereza
Do ciúme, e saudade, a que ando, afeito:

Quer no horror igualar-me a Natureza.
Porém cansa-se em vão, que no meu peito
Há mais escuridade, há mais tristeza. (Bocage 1998, 80)

A leitura do soneto dará conta da estrutura formal e da sua organização lógica, dividida entre descrição da natureza e o sentimento do poeta. Mas a divisão é só

esta. Com efeito, o céu não é claro, nem a noite é de luar, as ondas não desmaiam sobre a areia, o vento não é brando e as aves não cantam harmoniosamente. Os pormenores da natureza estão lá, mas os versos e os adjetivos constroem imagens de sombra e violência. Longe da antítese que era possível encontrar no *locus amoenus*, neste caso, trata-se de uma natureza que está de acordo com o interior conflituoso do poeta, como um espelho em que se revê e encontra: é um “quadro terrível” aceite, grato e afeito à intensidade dos sentimentos do poeta, concebidos pelo ciúme e pela saudade. A conclusão, por outro lado, vai ainda mais longe: apesar da natureza metamorfoseada em “horror”, este sentimento é redobrado, pois no poeta ainda “Há mais escuridade, há mais tristeza”.

Não será difícil para o aluno perceber uma mudança de paradigma. O bucolismo e a sua codificação como *locus amoenus* da literatura clássica, recuperadas sistematicamente até ao Arcadismo, disputaram lugar com um cenário bem diferente, que contribui para situar Bocage como poeta do pré-Romantismo literário em Portugal. A natureza harmoniosa dá lugar à solidão, às selvas e às ruínas, como se encontram também no poema “Solidão”, de Almeida Garrett, agora com uma forma mais liberta de constrangimentos formais.

6. Conclusão

O percurso empreendido por três séculos de literatura, através do soneto, pretendeu assegurar a possibilidade de, através de uma forma fixa, extremamente codificada, tornada mais acessível pela constante observação e repetição, tomar consciência de alguns dos procedimentos mais característicos da literatura, tal como foi sendo explicado ao longo do texto.

A escolha de um género literário e de um tema de extremo impacto na literatura na periodologia considerada permitiu, espero, numa perspetiva comparativa, que o aluno tivesse uma leitura eficaz e recompensadora, na posse de conhecimentos e de vocabulário suficientes para expressar os seus pontos de vista de forma lógica e fundamentada. Para além dos aspetos relacionados com o género literário e com a poética específica de cada período literário, e ainda com o impacto do tema em cada um destes, foi importante realçar o facto de que toda a literatura dialoga entre si, numa escala sincrónica e diacrónica (Bakhtine 1978), que todo o texto é a absorção de outro texto (Kristeva 1969), sobretudo em épocas em que a originalidade não é o ponto de vista privilegiado, mas sim o cumprimento correto dos códigos e dos modelos, dentro de formas e temas aceites como literariamente certos e adequados. Desta forma, o aluno percebe

que a leitura de um texto lhe permite ler outros textos da mesma época e encontrar diálogos com textos de épocas diferentes.

No que à intertextualidade diz respeito, torna-se decisivo entender a presença determinante da lírica camoniana na literatura portuguesa. Dou apenas mais um exemplo, neste caso do soneto camoniano “Amor é um Fogo que Arde sem se Ver” com o poema do livro *Folhas Caídas*, de Almeida Garrett, “Este Inferno de Amar” (1971, 368). O diálogo entre os dois textos tornou-se óbvio na primeira estrofe do poema de Garrett (“Esta chama que alenta e consome, / Que é a vida – e que a vida destrói –”), como também se tornou evidente o diferente paradigma trazido pelo Romantismo: uma forma mais livre dos condicionamentos formais do soneto (em termos de estrofe, de métrica e de rima) e um desenvolvimento distinto do tema, no sentido de apontar o inefável destino (“Que fez ela? eu que fiz? – Não no sei;”) como origem do amor, desse “inferno de amar”, que foi a forma como Garrett resumiu o aspeto contraditório do amor camoniano.

O estudo da literatura em PLE deverá ter em conta a complexidade do texto literário e, por isso, implica uma escolha criteriosa dos objetos de leitura, que seja capaz de gerar um equilíbrio entre cânone literário, memória, tradição, dificuldade, eficácia e recompensa. Em segundo lugar, implica um “saber fazer” que seja robusto e versátil ao mesmo tempo. É necessário que o aluno leia e releia, que se habitue a “ver” o texto, a observar tanto o vocabulário como as estruturas gramaticais com impacto na organização textual e no seu significado. Essa leitura torna-se mais rica quando é capaz de esquematizar o poema, de desconstruí-lo, desmontá-lo nas suas partes essenciais, para que o possa voltar a construir já na posse de um sentido que lhe pareça válido e fundamentado. Para essa leitura é também importante todo o tipo possível de associações com leituras prévias, antevendo leituras futuras, que despertem a curiosidade e ampliem a sua experiência.

Parece-me sobretudo essencial que o aluno seja capaz de concluir que a produção literária acontece sempre num espaço e num tempo, mas que depende, acima de tudo, para renascer fulgurante a cada leitura, de um leitor informado e capacitado. E que a leitura de textos literários lhes permitirá partilhar não só a língua, mas também a memória que a língua carrega consigo através da literatura.

O primeiro capítulo de *A Arte da Guerra*, de Sun Tzu, datado do século IV a.C., é dedicado à importância da estratégia, afirmando que, antes de começar, o comandante deve planear a sua ação e que deve avaliar os problemas e antecipá-los (Sunzi e Sun Bin 1999; Sun Tzu 2018). A palavra estratégia tem esta conotação guerreira, mas a leitura de textos clássicos implica uma “ação pensada”,

que permita colocar aquilo que se tentou tornar de mais simples apreensão no contexto complexo a que pertence. A leitura é esse processo complexo, em que intervêm aspetos que com certeza podemos dominar, com alguma segurança, mas haverá outros fora do nosso controlo.

A utilização do soneto pode ser uma forma adequada de conduzir a leitura no âmbito do terreno subjetivo da lírica. Aproveitando o jogo intertextual, o tratamento tópico do bucolismo, as imagens construídas e repetidas ao longo dos textos, a unidade da forma do soneto, entre outros aspetos considerados, será mais previsível a vitória sobre as dificuldades.

Como já foi referido, Sun Tzu termina o primeiro capítulo de *A Arte da Guerra* prezando aquele que previamente avalia a situação: “Aquele que avalia a situação de forma insuficiente é provável que não vença. Sendo assim, como vencerá alguém que não faça previamente qualquer avaliação do contexto?” (Sunzi e Sun Bin 1999, 9). Fica a questão pertinente.

REFERÊNCIAS

- Augusto, Sara. 2010. *A Alegoria na Ficção Romanesca do Maneirismo e do Barroco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / FCT / MCTE.
- . 2018. “Corpo de Barco e de Rio: A Memória dos Textos Literários em PLE.” Em *Actas do 4º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coordenado por Carlos A. André et al., 255-68. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- . 2021. “Engenho e Arte: Experiências de Literatura em PLE.” Em *Actas do 5º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coordenado por Zhang Yunfeng et al. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 59-68. <https://cpclp.ipm.edu.mo/actas-5-forum-internacional/>
- Bakhtine, Michail. 1978. *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard.
- Baldick, Chris. 2008. *Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernardes, J. Augusto Cardoso. 1995. “Bucolismo.” Em *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, direção de J. Augusto Cardoso Bernardes et al., 799-804. Lisboa: Verbo.
- Bocage. 1998. *Antologia Poética*. Lisboa: Ulisseia.
- Camões, Luís de. 1962. *Obras Completas. Volume I. Redondilhas e Sonetos*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Castro, Ivo, Enrique R. Moura e Anabela Leal de Barros, eds. 2017. *A Fénix Renascida ou Obras Poéticas dos Melhores Engenheiros Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, Jacinto do Prado. 1976. *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- Ferreira, Carla. 2012. *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*. Lisboa: Clepul / Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.

- Ferreira, Francisco Leitão. 1718. *Nova Arte de Conceitos. Primeira Parte*. Lisboa: António Pedrozo Galvão.
- Figueiredo, Fidelino de. 1948. *Historia Literaria de Portugal (Era Clasica: 1502-1825)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Frye, Northrop. 1973. *Anatomy of Criticism. Four Essays*. Princeton: University of Princeton Press.
- Garrett, Almeida. 1971. *Lírica Completa*. Lisboa: Editora Arcádia.
- Greenwood, Pilar Fernandez-Cañadas de. s.d. *Pastoral Poetics: The Uses of Convention in Renaissance Pastoral Romances – Arcadia, La Diana, La Galatea, L'Astrée*. Madrid: Ediciones José Porrúa Turanzas.
- Kristeva, Julia. 1969. *Sêméiôtikè. Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Lopez Estrada, Francisco. 1974. *Los Libros de Pastores en la Literatura Española. La Órbita Prévia*. Madrid: Gredos.
- Loughrey, Bryan, ed. 1984. *The Pastoral Mode*. London: Macmillan.
- Machado, Álvaro Manuel e Daniel-Henri Pageaux. 1988. *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70.
- Mello, Cristina. 1998. *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.
- Miranda, Sá de. 2011. *Poesias*. Edição de Marcia Arruda Franco. Coimbra: Angelus Novus / Centro de Literatura Portuguesa.
- Mourão-Ferreira, David. 1985. "Bucolismo." Em *Dicionário de Literatura*, direção de Jacinto do Prado Coelho, 128-30. Porto: Figueirinhas.
- Pires, Maria Lucília Gonçalves. 2003. *Poetas do Período Barroco*. Lisboa: Edições Duarte Reis.
- Reis, Carlos. 2008. *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Silva, António Dinis da Cruz e. 1807. *Poesias de António Dinis da Cruz e Silva*. Tomo I. Lisboa: Tipografia Lacerdina.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e. 1971. *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos.
- . 1988. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Sun Tzu. 2018. *A Arte da Guerra. Os Treze Capítulos Originais*. Tradução de André da Silva Bueno. São Paulo: Jardim dos Livros.
- Sunzi e Sun Bin. 1999. *Sunzi: The Art of War. Sun Bin: The Art of War*. Tradução de Wu Rusong, Wu Xianlin e Lin Wusun. Hunan: Foreign Languages Press / Hunan People's Publishing House.
- Weinberg, Bernard. 1963. *A History of Literary Criticism in the Italian Renaissance*. Chicago: University of Chicago Press.

SARA AUGUSTO é Professora no Instituto Português do Oriente. Foi professora adjunta convidada na Universidade Politécnica de Macau entre 2016 e 2022. Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade Católica Portuguesa, trabalhou como professora auxiliar na mesma universidade (1991-2009) e na Universidade de Coimbra (2009-2014), onde cumpriu também funções de Investigação, afeta ao Centro de Literatura Portuguesa. Tem abundante produção científica publicada nas suas áreas de investigação: Literatura Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa em PLE. Última obra publicada: *Alegoria, Ensaios*, 2021.