

COIMBRA • 2020

65

BOLETIM DE **ESTUDOS
CLÁSSICOS**

ASSOCIAÇÃO
PORTUGUESA
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

INSTITUTO
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

BOLETIM DE ESTUDOS CLÁSSICOS

PUBLICAÇÃO ANUAL ANNUAL PUBLICATION
da Associação Portuguesa
de Estudos Clássicos

DIRETOR DIRECTOR

Paula Barata Dias • pabadias@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra

COMISSÃO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

Cláudia Teixeira • caat@uevora.pt
Universidade de Évora, Portugal
José Luís Brandão • iosephus@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Rodrigo Furtado • rodrigo.furtado@campus.ul.pt
Universidade de Lisboa, Portugal

EDIÇÃO PUBLISHING

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

INFOGRAFIA INFOGRAPHICS

Imprensa da Universidade de Coimbra

ISSN • 0872-2110

E-ISSN • 2183-7260

DOI • https://doi.org/10.14195/2183-7260_65

DEPÓSITO LEGAL LEGAL DEPOSIT

43144/91

EM COLABORAÇÃO COLLABORATION

Instituto de Estudos Clássicos da
Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra e Centro de Estudos
Clássicos e Humanísticos

ASSISTENTE EDITORIAL EDITORIAL ASSISTANT

Rute David
Gabinete de Apoio a Projetos e Centros de Investigação
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

COMISSÃO CIENTÍFICA SCIENTIFIC COMMITTEE

Fábio Faversani • faversani@hotmail.com
Universidade de Ouro Preto, Brasil
Presidente da Sociedade Brasileira
de Estudos Clássicos
Francisco Oliveira • foliveir@ci.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Jaime Siles Ruiz • jaime.siles@uv.es
Universidade de Valência, Espanha
Presidente da Sociedade Española
de Estudios Clásicos
Laes Christian • christian.laes@uantwerpen.be
Université Libre de Bruxelles, Bélgica
Luigi Miraglia • info@vivariumnovum.net
Accademia Vivarum Novum, Itália
Manuel López-Muñoz • manuel.lopez@ual.es
Universidad de Almería, Espanha
Margarida Lopes Miranda • mmiranda@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Maria de Fátima Silva • fanp@ci.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal

COTA ANUAL DA APEC ANNUAL QUOTA OF APEC

30 Euros / pagamento por
Transferência Bancária para o NIB:
003502550021072963061

NÚMERO AVULSO SINGLE ISSUE • 20 Euros

CORRESPONDÊNCIA E PEDIDOS A:

MAILING AND REQUESTS TO
Associação Portuguesa de Estudos Clássicos
Faculdade de Letras
3004-530 Coimbra
Tel. 239 859 981
Fax. 239 410 022

APOIO SPONSORS

1 2  9 0

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

FUNDAÇÃO
DO
SR. ANTONIO DE ALMEIDA



Santander Totta

COIMBRA • 2020

65

BOLETIM DE

ESTUDOS
CLÁSSICOS

ASSOCIAÇÃO
PORTUGUESA
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

INSTITUTO
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ÍNDICE

Nota de Abertura por PAULA BARATA DIAS 7

GREGO

DANIEL DA SILVA TOLEDO *A origem do conflito transcendental entre a liberdade humana e a disposição divina: a tragédia grega entre o ontológico e o metafísico*
The Origin of the Transcendental Conflict between Human Freedom and Divine Disposition: the Greek Tragedy between the Ontological and the Metaphysical..... 13

BRENO SEBASTIANI & DELFIM LEÃO *Crises e mudanças na democracia ateniense: a atuação de Terâmenes entre oportunismo, legalismo e a ‘terceira via’*
Crises and Changes in Athenian Democracy: Theramenes’ Action between Opportunism, Legalism and the ‘Third Way’..... 35

5

LATIM

MIGUEL CARVALHO ABRANTES *“A raposa e o dragão” de Fedro – a origem de um topos da ficção, ou uma fábula que o popularizou?*
Phaedrus’ “The Fox and the Dragon” – The Origin of a Topos of Fiction, or a Fable which Popularized it? 59

JOSÉ D’ENCARNAÇÃO *A epígrafe latina como elemento didático (XXXVII) o exemplo do epitáfio de L. Vibius Reburrus*
The Latin Epigraph as a Didactic Element (XXXVII) the Example of the L. Vibius Reburrus’ Epitaph 69

TRADIÇÃO CLÁSSICA

SILVIO FRIEDRICH BÄR *Alfred Hitchcock’s Vertigo and the Pygmalion Myth Reconsidered* 83

DIDÁTICA

ZHIHUA HU & MARIA TERESA ROBERTO <i>Sobre o Desenvolvimento da Formação em Língua Latina na China nos Séculos XX e XXI</i> <i>On the Development of Education in Latin in China in the 20th and 21st Centuries</i>	111
CARLOS J. PESSOA <i>Breve reflexão sobre Teatro em tempo de pandemia: ensino e prática cénica</i>	137
ISALTINA MORAIS <i>A leitura do texto latino em sala de aula - do passado ao presente</i> <i>Reading Latin Text in the Classroom - from Past to Present</i>	147

NOTÍCIAS

CLÁUDIA CRAVO & SUSANA MARQUES <i>A leitura do texto latino em sala de aula - sinopse de um evento na FLUC</i>	173
6 RUI MIGUEL TAVARES DE FARIA <i>Jornadas de Estudos Clássicos em Ponta Delgada - promover o mundo greco-romano: da universidade ao ensino secundário</i>	177
ANA ISABEL SOARES & JOÃO PEDRO BERNARDES <i>Ciclo de Palestras AMADORES IN SITV - O MUNDO ANTIGO VISTO POR AQUELES QUE O AMAM</i> <i>Ruínas Romanas de Milreu, Estou - Setembro a Dezembro 2020</i>	181
SUSANA MARTA PEREIRA <i>Um Departamento de Estudos Clássicos como motor das aprendizagens no Ensino Básico e Secundário</i>	191
MARIA ALICE COSTA & HORÁCIO RAMOS <i>Colóquio Bracara Augusta et Romae Pueritia, (Braga Romana, Museu D. Diogo de Sousa, 18 de Maio de 2019)</i>	197

IN MEMORIAM

<i>Sebastião Tavares de Pinho</i>	205
<i>João Beato</i>	207

NOTA DE ABERTURA

Neste Outono do ano de 20-21 em que se retomam as atividades letivas nos vários graus de ensino, do Básico ao Universitário em condições inusitadas, trazemos aos leitores o nº 65 do *Boletim de Estudos Clássicos*.

Esta edição já aparece, pois, condicionada pelo contexto de profunda alteração das nossas vidas em geral e dos pressupostos em que decorrem as atividades de investigação e docência, em particular. Saber se as alterações introduzidas são instrumentais e temporárias, ou significam uma transformação permanente, é uma pergunta difícil de responder para já e, porventura, daqui a um ano já as reflexões a serem conduzidas serão outras, e mais maduras. Não é este, pois, o momento de falar do condicionamento do ensino dos Estudos Clássicos pela Pandemia. De todo o modo, este número do *BEC* já partilha testemunhos acerca da capacidade de adaptação às contingências que a atividade escolar, artística e cultural soube incorporar.

Nesta edição salientam-se, com enorme gosto, as notícias de realização de eventos de promoção dos Estudos Clássicos, enquanto dinamizadores da cultura escolar, como vertentes relevantes da formação pedagógica, enquanto atividades de transferência do conhecimento académico para a sociedade e de disseminação do saber: Braga, Faro, Ponta Delgada. Espaços tão distantes dos centros universitários de investigação em Estudos Clássicos, Lisboa e Coimbra, dinamizam, com sucesso e acolhimento nas comunidades em que se inserem, o conhecimento e a difusão dos Estudos Clássicos enquanto área do saber relevante para a educação e a promoção dos valores humanísticos. Só podemos destacar e congratularmo-nos por esta resiliência!

Uma escola, o *Saint Peters School*, de Palmela, dentro da liberdade que o facto de se tratar de uma instituição privada lhe permite, inclui dentro do seu currículo os estudos clássicos nas suas múltiplas vertentes de

língua, cultura e literatura. A abertura de um departamento consignado aos Estudos Clássicos nesta escola dá conta de uma decisão estratégica no projeto educativo desta escola, a de manter e valorizar a área disciplinar dos Estudos Clássicos.

Timidamente, vamos testemunhando os passos de retorno do ensino dos Estudos Clássicos às escolas nacionais: a Introdução à Cultura e Línguas Clássicas como oferta de escola para o 2º e 3º ciclo consolida-se; à região centro do país regressou o ensino do Latim no Secundário: a escola Secundária D. Dinis, de Coimbra, o agrupamento de escolas de Soure e o agrupamento de Escolas Águeda Sul abriram turmas de Latim, graças ao esforço dos colegas professores de Latim e Grego que aí trabalham. E se destacamos a região centro, é porque esta era a única em que, efetivamente, se extinguiu, durante anos, a docência do Latim. O Sul, Lisboa e Vale do Tejo e Norte sempre mantiveram algumas escolas com essa oferta.

8 São luzeiros numa noite que tarda em prolongar-se: no ensino público, não superior e superior, assiste-se a uma erosão dos números de professores de Estudos Clássicos – Porque não se formam, porque, uma vez formados, as suas competências específicas não são requeridas por uma escola tecnocrática e empobrecida de massa crítica, porque a sociedade que nos rodeia reclama da escola e dos estudantes escolhas disciplinares que lhes garantam uma boa média, com o menor esforço possível e uma entrada no Ensino Superior para os cursos de “elevada empregabilidade”.

Assim, os Estudos Clássicos partilham com muitas outras aprendizagens um contexto hostil que tira de cena os saberes que não são redimíveis à sua imediata utilidade, aqueles que garantem uma força de trabalho produtiva, disciplinada, pouco questionadora, generalista e polivalente.

A erosão do ensino dos Estudos Clássicos em contexto formal – o das escolas e universidades públicas – acompanha, com perigosa cumplicidade, os objetivos traçados por tantos decisores políticos da educação,

por esse mundo fora, que pedem mão de obra facilmente moldável, satisfeita mas desgastada pela sua polivalência: produtiva, mas amorfa e inconsciente da sua perda de liberdade e perda da dignidade da sua condição profissional.

E por isso, as nossas últimas palavras são para homenagear os que resistem ao silenciamento: os professores, uns menos jovens, outros mais jovens, que dão sinais de resiliência e conseguem, mau grado os enormes condicionalismos burocráticos para ensinar estudos clássicos, o fazem por brio, por paixão, por sentido de missão, quando,...e não podemos deixar de o dizer! Ganhavam o mesmo, tinham mais tempo livre, não se aborreciam com os seus superiores hierárquicos, gozavam uma vida mais tranquila, se escolhessem o caminho mais fácil.

Neste Boletim, estão aí os nomes e os exemplos dos que não seguiram este caminho. Que sejam o sal da terra, e que não se cansem de ter razão!

Paula Barata Dias

GREGO

A ORIGEM DO CONFLITO TRANSCENDENTAL ENTRE A LIBERDADE HUMANA E A DISPOSIÇÃO DIVINA: A TRAGÉDIA GREGA ENTRE O ONTOLÓGICO E O METAFÍSICO

**THE ORIGIN OF THE TRANSCENDENTAL CONFLICT BETWEEN
HUMAN FREEDOM AND DIVINE DISPOSITION: THE GREEK
TRAGEDY BETWEEN THE ONTOLOGICAL AND THE METAPHYSICAL**

13

DANIEL DA SILVA TOLEDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA -UFJF (BRASIL)
dasilvatoledo@yahoo.com.br
orcid.org/0000-0002-2502-7416

ARTIGO RECEBIDO A 18-02-2020 E APROVADO A 17-07-2020

Resumo: O propósito maior deste artigo consiste em alojar a clássica arte trágica dos gregos em uma condição existencial fundamental diante do seu horizonte metafísico futuro. Os vetores a serem explorados para tanto repousam nos elementos da liberdade humana e da vontade divina inseridos em uma relação conflitual. Tensão essa que será fomentada, de um lado, pela recusa do divino em se deixar apreender em sua totalidade e, de outro lado, pelo caráter impositivo de que o mortal responda por suas ações mesmo quando o fundamento e a resultante das mesmas excedam sua constituição essencialmente precária.

Palavras-chave: tragédia grega, liberdade humana, determinação divina.

Abstract: The main purpose of this article is to insert the classic tragic art of the Greeks in a fundamental existential condition before their future metaphysical horizon. The vectors to be explored for this aim rest on the elements of human freedom and divine will inserted in a conflictual relationship. This tension will be fostered, on the one hand, by the divine's refusal to let himself be apprehended in its totality and, on the other hand, by the impositive character that the mortal is responsible for his actions even when the foundation and the resultant of them exceed its essentially precarious constitution.

Keywords: Greek tragedy, human liberty, divine determination.

1. INTRODUÇÃO:

14

Tentaremos apontar aqui em que medida a dimensão originariamente trágica deve ser radicada no fundo de uma tensão que é essencialmente determinante para o desenvolvimento histórico do espírito humano em sua dinâmica de transcendência: a relação conflitual entre liberdade e determinismo¹.

Evidentemente, não é nossa pretensão entrar nos meandros dessa questão em seus desdobramentos através de um apanhado histórico das ideias ocidentais, mas apenas apresentar em traços gerais como esta tensão que se desenvolveu ao longo da história foi encetada de maneira essencial e determinante através da tragédia grega clássica. Para isso, porém, devemos estar antes seguros de que “é flagrante a

¹“Aquilo que o poeta alcança é a tensão entre liberdade e necessidade, que parece essencial para o paradoxo trágico”. Easterling, Knox 2008: 307.

presença, na cena trágica, de um questionamento incisivo sobre em que medida o homem é fonte de suas próprias ações”².

A contrapartida mais imediatamente dada a este questionamento advém do forte poder de determinação divina que desde as primeiras fulgurações da matéria mítica permeia o horizonte de sentido arcaico do homem grego. Daí se lançar, através da tragédia antiga, o seguinte questionamento acerca deste mesmo homem: “No momento em que ele pensa estar deliberando sobre sua ação, ela não teria sua verdadeira origem em algo que não é ele mesmo? Não seria ele agido por forças que o ultrapassam?”³

2. CONCISA DELIMITAÇÃO DA QUESTÃO:

Como se pode divisar previamente por meio do que já foi sinteticamente apresentado na introdução, tradicionalmente a discussão aqui em questão se polariza basicamente em torno de duas alternativas: a autonomia de uma vontade capaz de tornar o homem um agente livre em suas decisões ou “o reconhecimento de uma necessidade religiosa à qual o personagem não pode subtrair-se, pois o que determina a decisão é sempre uma necessidade imposta pelos deuses. Ou seja, no próprio âmago de sua decisão, o homem estaria sendo assediado por potências sagradas (pelos *daimones*) que determinam sua ação, sua decisão, onde não haveria escolha (*hairesis*), constituindo, portanto, uma decisão forçada, uma responsabilidade sem intenção”⁴.

Analisando retroativamente, é claro que, após todo o processo histórico de secularização que se consuma com o horizonte niilista através do advento da morte de Deus, este último polo se enfraquece substancialmente em termos de poder de determinação, a tal ponto

²Dunley 2005: 106.

³Dunley 2005: 106.

⁴Dunley 2005: 106. Cf. tb. Pridik 1998: 151.

que “é para nós, modernos, que o dilema se formula nesses termos: ou vontade livre ou formas diferentes de coação”⁵. Todavia, é evidente que durante a época trágica dos gregos o horizonte religioso subsiste através de uma importância crucial. Porém, para a configuração do trágico torna-se essencial que a importância deste plano religioso se amplie justamente através de um estatuto de força que passa a ser colocado em jogo por meio da confrontação com uma incipiente e pretensa autonomia humana. É, inclusive, em virtude da necessária preservação da relação de tensão entre estes planos que não podemos acreditar aqui que os personagens da tragédia grega em geral devam ser meramente compreendidos como “um brinquedo de forças divinas”⁶. Isto porque tomar partido por esta opção simplista significaria anular justamente o caráter conflituoso essencialmente característico do gênero trágico originário. E é justamente com a intenção de respeitar essa delimitação essencialmente trágica que devemos concordar que, de outra parte, também “não podemos reduzir tudo à presença dos deuses. Se assim o fizermos, dissolveremos a própria ambiguidade da decisão trágica; transformaremos o mundo dos homens na pura manifestação da necessidade do cosmos”⁷.

3. A PRESENÇA DOS DEUSES AUSENTES

Ao procurarmos preservar essa forma de relação ambivalente, não estamos aqui buscando por um equilíbrio de equanimidade ou uniformidade entre os planos em questão, dado que deve subsistir sempre a possibilidade de superposição para que se constitua o conflito trágico. Por outro lado, devemos observar que também para que a relação de tensão se preserve através da oscilação ambígua entre os polos, o fiel

⁵ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 45.

⁶ Trajano Vieira. In: Sófocles 2007: 19.

⁷ Bignotto 1998: 53.

da balança nunca poderá pesar em definitivo para qualquer um dos lados, pois, do contrário, se anularia, em cada caso, ou a *hybris* humana, ou o horizonte de transcendência dos deuses⁸.

Ambivalência essa que permitirá a Peter Rudnytsky observar bem que “os julgamentos equivocados mais críticos de *Édipo Rei* são devidos a um desequilíbrio excessivo para um lado ou outro de uma equação dialética. Assim como é necessário ver Édipo tanto como inocente quando como culpado, também suas ações são tanto livres quanto determinadas pelos deuses”⁹. Observação que, a nosso ver, no geral, pode e deve ser estendida a todas as demais tragédias gregas nas quais essa problemática sempre de alguma forma pode se fazer presente.

Entrementes, devemos cuidar para que essa complexa questão não se dissolva simplesmente pela adoção de uma perspectiva ambígua apresentada de maneira vaga e imprecisa¹⁰. Vejamos, novamente a título de exemplo, como ela pode ser melhor delimitada a partir da apresentação que Trajano Vieira faz ainda do conjunto paradigmático em torno de Édipo: “Embora as abordagens da vastíssima bibliografia sobre o drama caracterizam-se pela variedade de pontos-de-vista e de fundamentos teóricos, é possível destacar duas linhas principais nessa rede de comentários: há os que privilegiam a liberdade de ação de Édipo e os que valorizam a função dos deuses na ação dramática.

17

⁸“Para a nossa mentalidade de hoje (e já, em grande parte, para a de Aristóteles), essas duas interpretações se excluem mutuamente. Mas a lógica da tragédia consiste em ‘jogar nos dois tabuleiros’, em deslizar de um sentido para outro, tomando, é claro, consciência de sua oposição, mas sem jamais renunciar a nenhum deles. Lógica ambígua, poder-se-ia dizer”. Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 15; cf. tb. Ésquilo 2007: 22-23, 76 [v. 719]; Sófocles 2007: 103 [vs. 1329-1333] e Knox 2002: 166-167.

⁹Rudnytsky 2002: 265.

¹⁰“Com relação ao funcionamento da ironia dramática na peça, por exemplo, Jean-Pierre Vernant observa que ‘a linguagem de Édipo aparece, dessa forma, como o lugar em que dois discursos diferentes se entretecem e se confrontam reciprocamente na mesma linguagem: um discurso humano, um discurso divino’. A afirmação de Vernant é válida em seus próprios termos e pode nos lembrar das teorias de Hölderlin relativas à natureza da tragédia”. Rudnytsky 2002: 265-266.

Como se vê, estamos aparentemente diante de um paradoxo [...] em termos de ‘liberdade *versus* determinismo’. Os críticos que tratam da liberdade de Édipo, notam que não há, na peça, uma epifania divina, como no *Ájax*, em que Atena alucina o herói e direciona seus atos. Os que adotam a outra perspectiva, comentam que a tragédia eclode quando Édipo percebe não ser o responsável por suas próprias ações, reconhecendo a intervenção de uma potência divina em seu destino”¹¹.

Para nós, este paradoxo é apenas aparente em virtude basicamente de dois fatores. O primeiro deles: o fato de não haver, em algumas tragédias, a presença de um determinado deus figurado como tal, não significa que estes não estejam atuando de alguma maneira¹². O próprio fato geral de a divindade grega ser fator determinante do horizonte de sentido do mito trágico revela que o herói nada pode decidir sem uma referência a este elemento, seja esta referência explícita ou não. De maneira mais específica, a recusa dos deuses em manifestar de modo expresso e direto os seus desígnios é uma das marcas maiores do gênero trágico, uma vez que sinaliza justamente para a impossibilidade de qualquer apoderação de sentido último por parte do mortal, preservando assim uma abertura abissal para o sentido de transcendência que estipula uma relação entre ambos de distanciamento intransponível em última instância. Isso de tal maneira que, na representação teatral, em casos específicos, “a deificação permanece fora da encenação, em uma

¹¹In: Sófocles 2007: 20. Obs.: cumpre ressaltar que, mesmo no caso de *Ájax*, aludido como exemplo, apenas a alucinação que leva à ação ignóbil de *Ájax* é produzida pela deusa, sendo o suicídio decorrente uma resolução autônoma do herói!

¹²“Também se impõe a vontade dos deuses, contudo não mais como potência continuamente presente, sempre próxima, percebida no fazer e na existência do próprio homem; um dia ela se impõe a ele como algo essencialmente estranho, incompreensível”. Reinhardt 2007: 12; cf. tb. Szondi 2004: 89; Knox 2002: 31; Serra 2007: 644; Sófocles 2009: 212; Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 140; Jaeger 2001: 301, Toledo 2015: 183-210 e Eurípides 1973: 140.

distância indeterminável”¹³. Sem com que ela se dilua, pelo contrário, pois será justamente o distanciamento a preservá-la.

Jean Beaufret é muito perspicaz quanto a isso, pois justamente o fato de ter sua condição determinada pelo desamparo dos deuses é que faz com que o personagem trágico se mantenha em uma relação de dependência acerca destes: “Édipo é, com efeito, *hatheos* (v.661), com toda a força do termo. Não *ateu*, mas desertado tanto quanto possível pelo deus que dele se separa e se afasta”¹⁴. O elemento crucial aqui é justamente o afastamento do deus, pois será este distanciamento que abrirá espaço para a necessidade da resolução humana diante dessa ausência que se faz presente de maneira determinante. “Seu destino? Aprender a assumir, ou seja, a tornar seu tal abandono”¹⁵.

Além disso, ainda acerca deste argumento, mesmo quando não presentes *in voce*, essas divindades costumam se manifestar através de seus sinais oraculares ou através da própria dúvida do mortal acerca da vontade dos deuses que, ao se recusarem, de certa forma já se manifestam através dessa reserva diante dos apelos humanos¹⁶. Neste sentido, “é possível que os deuses atuem, mas fazem-no de modo imperceptível para os mortais”¹⁷. Logo, se pudermos agora considerar como precisa-

19

¹³ Reinhardt 2007: 80.

¹⁴ Beaufret 2008: 23. Cf. tb. Bonnard 1984: 286.

¹⁵ Beaufret 2008: 24.

¹⁶ “Que decidiste, ó Zeus, fazer comigo?” Sófocles 2007: 73 [v. 738]. “Silêncio parado nos confins da tragédia – esse silêncio que encerrava a disputa e os gritos dos homens como no fundo dum poço –, esse silêncio de súbito ressoa e fala. Com clareza se pronuncia. Antes de se tornar a fechar”. Bonnard 1984: 212.

¹⁷ Fernanda de Oliveira e Silva. In: Eurípidés 1999: 14. Em *Antígona*, “após o corpo de Polínicé ter sido novamente exposto por ordem de Creonte, a intervenção sobrenatural é inequívoca na tempestade de poeira – chamada pelo Guarda de ‘flagelo celeste’ (verso 418) e de ‘doença divina’ (verso 421) – que chega para envolver Antígona, quando ela volta para o corpo uma segunda vez. Ao mesmo tempo em que Antígona está em poder da maldição da família e é impelida por lealdades intensamente pessoais, ela é a agente da lei e justiça divinas; e o efeito da sanção sobrenatural sobre suas ações é mostrar que esses dois níveis de significação são, em última análise, intercambiáveis”. Rudnytsky 2002: 299-300. Intercâmbio dramático que se desdobra da seguinte maneira:

mente situado este aspecto da questão, a saber, o da dinâmica entre presença e ausência dos deuses frente ao destino do herói trágico, devemos agora passar ao outro lado dessa discussão apresentada, em tempo, o da responsabilidade humana por essa destinação.

4. A RESPONSABILIDADE TRÁGICA

O fato de a potência divina ser, explicitamente ou não, determinante para o ato dramático não anula o campo de liberdade do personagem por ela subjugado¹⁸. Isto porque aquilo a que o efeito trágico deve sua consumação radical não é a consciência do ato que engendra a catástrofe, mas a assunção, resoluta ou não, da imposição iniludível de sua força destinadora¹⁹. É claro que com isso poder-se-ia objetar que tal posição tomaria partido pelo determinismo, uma vez que a imposição é incontornável. Todavia, uma vez vislumbrada a catástrofe, ainda se resguarda a necessidade de uma tomada de posição do herói diante da mesma: assumi-la como sua, uma vez que diz respeito ao seu ser, ainda

20

“Tanto Creonte quanto Antígona, cada qual à sua maneira, sucumbem justamente por acreditar terem os deuses aos seus lados quando, na verdade, ambos não os tinham. No caso ainda mais latente de Antígona, em se considerando sua conformidade às leis sagradas, poder-se-á, de fato, dizer que, assim, ‘obedecendo à lei de Zeus, ela é destruída por ele’. A derrocada da heroína não é determinada por nenhuma sentença divina anunciada como tal, mas tão somente pela recusa do deus em interceder por ela. Entendemos ser neste sentido fundamental que ‘o deus se faz presente na figura da morte’”. Toledo 2018: 18.

¹⁸ Cf. Knox 2002: 30.

¹⁹ A par da determinação divina, não nos encontraríamos aqui muito longe de uma nossa condição que, em certa medida, se nos afigura como temporalmente presente, posto que “assim se aponta uma ideia singularmente dura e, de certo ponto de vista, muito moderna, da responsabilidade. Um homem não é somente responsável pelo que quis, é-o também pelo que se verifica ter feito à luz do acontecimento que os seus atos engendram, sem que tenha disposto de qualquer meio de calcular e, com mais forte razão, de impedir esse resultado”. Bonnard 1984: 288. Por isso que, inclusive, em muitos casos, “a boa vontade do homem, prisioneira da sua natural cegueira, é pois ineficaz para o preservar da desgraça”. Bonnard 1984: 288.

que reconhecidamente originada pela vontade divina, ou imputá-la aos deuses como tentativa de liberação da culpa²⁰. Este dilema, originariamente trágico, é muito mais que ético, ele é, antes de tudo, de ordem existencial. E mesmo no que diz respeito ao horizonte que precede a derrocada, fica reservado para a mesma um campo de ação humana que será colocada em tensão com a divindade, pois do contrário, sequer seria possibilitado sucumbir. Tanto assim é que a catástrofe pode se originar tanto da aceitação quanto da resistência humana diante da sentença divina. Essa tensa ambiguidade em sua dinâmica originária se desdobra a partir do caráter de abertura de sentido do elemento profético: “Sua palavra oracular supõe o confronto entre os deuses e os homens, o jogo sutil e arriscado onde nada ainda está fixado; seus consultantes devem saber interrogá-la no bom momento, aceitar ou rejeitar o oráculo e mesmo dar-lhe o sentido que lhes convier. Assim, esta forma de inteligência implica ameaça para toda a ordem instituída. É um saber que se constitui no domínio do movente e do imprevisível, na temporalidade do *Aion*, este tempo instável que permitirá às coisas moverem-se para um lado ou para o outro, revertendo situações e explodindo as hierarquias”²¹.

Aquilo que se abre é uma bifurcação diante da qual a tomada de posição é necessária ao mesmo tempo em que é imprevisível. Diante da impossibilidade de se apoderar em absoluto da pleora de forças que lhe excedem, o mortal é lançado numa abertura de possibilidades na qual pode se abismar, devendo, assim, se posicionar diante deste risco impositivo da catástrofe trágica. Logo, entendemos que, contrariamente ao que afirma Karl Reinhardt, a “fatalidade divina” não exclui do herói

²⁰ Cf. Lesky 2006: 124 e Eurípides 1973: 119 [*Andrômaca* vs. 901-902].

²¹ Dunley 2005: 32. “Por vezes, os oráculos do deus eram enganadores: induziam fatalmente em erro aqueles que queriam segui-los. O deus queria assim, pensava-se, mostrar que a onipotência e a liberdade divinas podem sempre prevalecer sobre a vontade dos homens”. Bonnard 1984: 147. Cf. tb. Knox 2002: 28.

“o abandono e a obstrução voluntária diante de sua própria escolha”²². Assim como tampouco acarreta a “separação absurda do andamento do mundo” e “a vontade dos deuses”²³. Seria mais correto afirmar o contrário: “A todo momento, a vida do herói se desenrola como que sobre dois planos, cada um dos quais, tomado em si mesmo, seria suficiente para explicar as peripécias do drama, mas que a tragédia precisamente visa a apresentar como inseparáveis um do outro: cada ação aparece na linha e na lógica de um caráter, de um *ethos*, no próprio momento em que ela se revela como a manifestação de uma potência do além, de um *daímon*”²⁴.

O conflito trágico depende essencialmente da tensão entre esses dois planos de ação²⁵. Tensão que só pode ser gerada através de um conflito de autonomias relativas. E quanto a isso, não nos parece tão importante mapear quais as peripécias que se dão ou de que forma essas reviravoltas acontecem nos dramas e sim, precipuamente, localizar a que finalidade de fundo elas obedecem. Diante disso, de fato parecemos mais sóbrio reconhecer e situar que “o herói confronta-se com uma necessidade superior que se impõe a ele, que o dirige, mas, por um movimento próprio de seu caráter, ele se apropria dessa necessidade, torna-a sua”²⁶. A margem de ação do homem é dada por uma abertura de

²² Reinhardt 2007: 212.

²³ Reinhardt 2007: 216.

²⁴ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 15. Cf. tb. Dunley 2005: 99.

²⁵ “É então no intervalo entre *éthos* e *daímon* que o homem trágico se constitui. Se um destes termos é suprimido, ou muito reduzido, o homem trágico desaparece. [...] Pois esta tensão entre *éthos* e *daímon*, enquanto a tragédia parece viva não é jamais suprimida, fazendo da tragédia uma interrogação que não admite resposta”. Dunley 2005: 100.

²⁶ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 28. Essa apropriação já é possibilitada e impositiva pelo simples fato de que “sentenças divinas, quando entram no âmbito dos homens, sofrem os embates da vida”. Donald Schüler. In: *Ésquilo* 2007: 19.

possibilidades que se recolhe no horizonte de sentido abissal radicada no seio divino entendido em seu aspecto de transcendência²⁷.

Também a noção de “culpabilidade trágica” deve ser inserida nesta zona de conflito que vem sendo explorada. O ônus existencial de ser em um mundo que lhe excede em sentido não depende necessariamente da resolução de uma responsabilidade ética do herói por cada caso ou ato em particular, mas sim por sua condição existencial em seu todo. “Com isso se reintroduz, no seio da decisão ‘necessária’, essa margem de livre escolha sem a qual parece que a responsabilidade de seus atos não pode ser imputada ao sujeito. De fato, como admitir que as personagens do drama expiem tão cruelmente ações pelas quais não seriam responsáveis e que, por isso, não seriam realmente suas? Como seriam suas se não as quizeram pessoalmente e como querê-las senão por uma escolha livre e autônoma?”²⁸ A individualidade personalizada em cena representa a singularização concreta de uma condição formal existencial abstraída esteticamente. Do todo inapreensível como tal se depreende uma configuração do humano marcada essencialmente pelo signo da precariedade que sustenta uma relação de fratura com essa mesma totalidade que lhe é provedora de um sentido de excedência.

Esta espécie de “sujeito trágico” é compelido a exercitar sua liberdade de escolha entre possibilidades de sentido que, em sua integralidade, lhe escapam. Logo, mesmo devendo reconhecer que se trata da “ocorrência, na dinâmica existencial, de um elemento de difícil definição”²⁹, a relação essencial entre culpa e responsabilidade não deve nunca retirar do herói trágico a sua carga central de dramaticidade, sendo antes o contrário

²⁷Do contrário, aquele mesmo Reinhardt, acima citado, não poderia reconhecer, em nota, o seguinte: “como importa para o poeta o ‘livre arbítrio’, este será exigido também na sentença dos deuses”! Reinhardt 2007: 214. Cf. tb. Knox 2002: 27, 28 e Colli 1992: 37-38.

²⁸Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 28.

²⁹Trajano Vieira. In: Sófocles 2007: 36. A ambiguidade ou ambivalência é latente: “CORO: Como podes ferir assim teus olhos? Tua ação assombra! Um deus te ensandeceu? ÉDIPO: Apolo o fez, amigos, Apolo me assina a sina má: pena apenas. Ninguém golpeou-me, além das minhas mãos”. Sófocles 2007: 103 [vs. 1327-1332].

que deve ocorrer. Isto porque, quando a divindade intervém, ela assim o faz, em grande parte dos casos, para projetar o mortal numa abertura abissal de diretrizes possíveis, na qual se colocam em suspenso todo sentido último e definitivo, mas em relação às quais ele nunca pode se desonerar por completo. De tal maneira, nossa percepção é também a de que, justamente por isso, “quando uma ação humana, seja correta ou errada, é atribuída à ação de um deus, isto não significa que o agente humano não é julgado responsável por suas decisões”³⁰. O que a divindade faz não é revogar todas as possibilidades diante das quais o herói deve se posicionar, mas sim lhe retirar a possibilidade única por determinação absoluta, ampliando seu campo de ação e desdobrando para mais além de seu domínio o horizonte de sentido no qual ele encontra-se envolvido numa relação de tensão. Essa imbricação entre os planos finito e transcendental é tão radical no plano trágico que mesmo diante da imposição final do deus, o herói “mesmo privado de escolha em sua decisão não é nem um pouco passivo. A dependência em relação ao divino não submete o homem de uma maneira mecânica como um efeito à sua causa. É uma dependência [...] que libera e que, em hipótese alguma, se poderia definir como uma dependência que inibe a vontade do homem, esteriliza sua decisão, pois que, ao contrário, desenvolve sua energia moral, aprofunda seus recursos de ação”³¹.

Lançado nessa dinâmica sem dispor em absoluto da mesma, o mortal perfaz-se como reativo às instâncias sobrepujadoras que lhe acometem. Sua ação é sempre possibilitada e possibilitadora, para aquém de qualquer fonte primeira sobre a qual ele possa retroagir e para além de qualquer meta derradeira que possa por ele ser determinada como plenamente atingível. O que ocorre como consequência, no fundo, é que a gravidade dessa ação se potencializa na relação com os deuses de uma maneira tal que ele “é tomado pela força sinistra que ele desencadeou

³⁰ Lloyd-Jones 1983: 10.

³¹ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 29.

(ou que se exerce através dele). Em lugar de emanar do agente como sua fonte, a ação o envolve e arrasta, englobando-o numa potência que escapa a ele tanto que se estende, no espaço e no tempo, muito além de sua pessoa. O agente está preso na sua ação. Não é seu autor. Permanece incluso nela”³². Isto porque temos por meio desse enquadramento trágico uma confrontação originária entre fragilidade e mistério³³. Quem evidencia o contexto trágico desta problematização historicamente germinal é Jean-Pierre Vernant: “A tragédia, apresentando o homem empenhado na ação, dá testemunho dos progressos que se operam na elaboração psicológica do agente, mas também daquilo que, no contexto grego, essa categoria ainda comporta de limitado, de indeciso e vago. O agente não mais está incluído, imerso na ação. Mas não é ainda, por ele mesmo, verdadeiramente o centro e a causa produtora da ação. Porque sua ação se inscreve numa ordem temporal sobre a qual ele não tem atuação e, porque tudo sofre passivamente, seus atos escapam a ele, o ultrapassam”³⁴.

Contudo, não devemos exagerar na fragilidade dessa “passividade” ao ponto de tornar o herói trágico um mero títere de forças externas, pois, se assim fosse, se diluiria por completo sua condição essencialmente trágica. O que queremos dizer com isso é que, se fosse totalmente verdade que “a decisão não põe em jogo, no sujeito, um poder de autodeterminação que propriamente lhe pertença”³⁵, sequer seria possível qualquer configuração trágica por meio deste, uma vez que, para esta, se nos mostra como essencial o resguardo do poder humano de resolução, ainda que sempre de maneira parcial, em virtude de seu caráter precário e finito.

³² Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 36.

³³ Cf. Sófocles 2007: 48, 102,104 [vs. 244, 1297-1318, 1360]; Eurípides 2003a: 97 [v. 932] e Eurípides 2005: 41, 64,91 [vs. 379-380, 868-869, 1579-1581].

³⁴ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 51.

³⁵ Vernant, Vidal-Naquet: 2008:51.

5. O ENREDAMENTO TRÁGICO

As ações dos deuses, por sua vez, só têm seu sentido completado quando inseridas no plano telúrico. Essa inserção, todavia, não se dá como a imposição absoluta de uma instância superior a ser seguida de maneira mecânica e passiva pelos personagens trágicos, uma vez que é justamente o embate entre as forças, a impossibilidade de acomodação entre as mesmas, e o choque de uma ordenação pretensamente universal ante um ser de ordem finita que configuram em sua essência a disposição trágica. Trata-se de uma intersecção do transcendental com o intramundano, que já estaria implícito na própria mitologia grega, mas que se agrava profundamente através da apropriação trágica: “A noção mítica de *Theós* (‘Deus’), por entender o divino como um aspecto fundamental do mundo, permite pensar e distinguir essa ambiguidade pela qual toda situação, toda ação e todo acontecimento podem ora confundir ora revelar aspectos contrários e complementares como decisão humana e determinação divina”³⁶. Logo, não será transposta para a tragédia que essa confrontação resultará em uma forma definitiva de domínio da situação que atenuaria o próprio conflito, mas, contrariamente, como uma inserção potencializada e potencializadora no núcleo da tensão trágica³⁷. Pois é justamente a tensão entre o voluntário

26

³⁶ Jaa Torrano. In: *Ésquilo* 2009: 39. Cf. tb. Eurípides 1995: 18. Desde então, “a noção de destino não é, entre os Gregos, um fatalismo que recusa toda e qualquer liberdade aos seres do mundo”. Bonnard 1984: 154.

³⁷ Inicialmente, Bernard Knox parece não poder avistar tal possibilidade de conjugação, pois ao concluir acertadamente que “a tragédia deve ser auto-suficiente: isto é, a catástrofe deve ser resultado da livre decisão e da ação (ou inação) do protagonista trágico”, ainda acredita que isto deva necessariamente “excluir da ação da tragédia o fator externo”! Knox 2002: 3. O que é totalmente contraditório se comparado com o que este mesmo autor é levado a admitir mais adiante: “O poder externo pode predefinir, com ou sem interferência direta; pode inclusive simplesmente profetizar. É verdade que esta também é uma forma de intervenção, já que o ser humano, ao qual a profecia é transmitida, pode ser por ela afetado em suas decisões”. Knox 2002: 27. Em meio a tal contradição, retenhamos essa última palavra, muito mais coerente se tomada por si só: “Assim, as profecias não constituem uma causa suficiente das ações de Édipo;

e o destino que leva de maneira radical a um caráter de absurdo que transcende o humano. Se assim não fosse, não haveria contraste algum entre “uma fatalidade *divina*” e uma “submissão confusa, enredada em si mesma, e o desatino em direção aos desvarios, limitações e erros *humanos*”³⁸. Consequentemente, nos parece mais acertada até mesmo a simples constatação de que “nesse mundo instável, os homens agem movidos pelos deuses, mas também por escolha”³⁹. Além disso, não precisamos fugir à constatação de não ser possível para o herói trágico colocar-se em relação com os deuses senão de uma maneira sempre já disposta pelo seu destino quando passamos a compreender que também a divindade é regida por um destino que lhe cabe e que este destino, todavia, por não ser acessível ao mortal, radica a divindade ao aberto das possibilidades⁴⁰. Não se trata de pré-determinismo, mas de uma condição originária que remete ao que é mais próprio dessa relação: o sentido abissal que se abre entre o ser finito e o seu horizonte de transcendência.

6. CONCLUSÃO:

Diante da forma como até aqui colocamos o problema em questão, já é possível depreender nossa posição acerca do mesmo: *não se trata de um paradoxo, mas muito antes de uma tensão*. Para a preservação da qual

para isso, elas necessitam que esse caráter as complemente. Desempenham, entretanto, uma parte vital no longo processo que atinge o clímax na sua automutilação. E isso nos conduz ao problema da relação entre a profecia e a vontade divina, que Sófocles não explicou. É um mistério. Não obstante, é neste mistério que reside o significado da ação e do sofrimento de Édipo”. Knox 2002: 32.

³⁸ Reinhardt 2007: 242.

³⁹ Bignotto 1998: 51.

⁴⁰ Cf. Ésquilo 2004: 38 [vs. 668-675]; Eurípides 2000: 139 [v. 900]; Eurípides 2003b: 45; Lesky 2006: 133; Reinhardt 2007: 37; Rosenfield 2001: 123; Heidegger 1992: 164; Heidegger 1996: 169 e Pohlenz 1954: 48.

não pode haver a superposição absoluta de um dos polos em detrimento do outro.

Logo, tomar o *daimon* como elemento desencadeador, condutor ou mesmo conclusivo da tragédia, não pode significar a anulação da necessidade de que o herói trágico inserido nessa tensão seja compelido a tornar próprio um determinado modo de ser no mundo⁴¹. Quem expressa com suficiente amplitude essa dinâmica de crise é Jean-Pierre Vernant: “a tragédia apresenta indivíduos em situação de agir; coloca-os na encruzilhada de uma opção com que estão integralmente comprometidos; mostra-o [sic] no limiar de uma decisão, interrogando-se sobre o melhor partido a tomar. [...] Tentar o destino: nos Trágicos, a ação humana não tem em si força bastante para deixar de lado o poder dos deuses, nem autonomia bastante para conceber-se plenamente fora deles. Sem a presença e apoio deles, ela nada é; aborta ou produz frutos que não são aqueles a que visava. A ação humana é, pois, uma espécie de desafio ao futuro, ao destino e a si mesma, finalmente um desafio aos deuses que, ao que se espera, estarão ao seu lado. Neste jogo, do qual não é senhor, o homem sempre corre o risco de cair na armadilha de suas próprias decisões. Para ele, os deuses são incompreensíveis. Quando por precaução os interroga antes de agir e eles acedem em falar, a sua resposta é tão equívoca e ambígua quanto a situação sobre a qual seu conselho é solicitado. Na perspectiva trágica, portanto, agir tem um duplo caráter: de um lado, é deliberar consigo mesmo, pesar o pró e o contra, prever o melhor possível a ordem dos meios e dos fins; de outro, é contar com o desconhecido e incompreensível, aventurar num terreno que nos é inacessível, entrar num jogo de forças sobrenaturais sobre as quais não sabemos se, colaborando conosco, preparam nosso sucesso ou nossa perda. Até no homem mais providente, a ação mais refletida conserva o caráter de um ousado apelo aos deuses”⁴².

⁴¹ Cf. Sófocles 2007: 41, 106 [vs. 76-77, 1414-1415]; Sófocles 2009: 157 [vs. 1316-1317]; Eurípidés 2004a: 46, Eurípidés 1995: 18 e Winnington-Ingram 1980: 177.

⁴² Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 21. Cf. tb. Duarte *et alli* 2002: 83.

É claro que há uma determinada relativização da liberdade, uma vez que aquilo que está em jogo são justamente as limitações dos mortais diante do que lhes sobrepuja⁴³. Mas isto significa que a disposição trágica dos deuses leva os mortais a assumirem aquilo que lhes é mais próprio: sua precariedade frente ao que lhes excede⁴⁴.

O sujeito trágico, ao procurar já confrontar criticamente o papel da divindade e sendo com isso arrojado ao infundado do qual por si mesmo é incapaz de se assegurar, encontra-se no limiar de uma dupla inconsistência: a de si mesmo e a dos deuses⁴⁵. Os deuses só se deixam apreender através dos aspectos que se colocam em jogo com as circunstâncias do homem enquanto ser finito. Este ser, todavia, é também, de maneira essencial, um ser de transcendência, daí seu arrojamento para o infundado de sentido que lhe excede. Esta é a dinâmica originariamente trágica que, a um só tempo, delimita e, em última instância, coloca em suspenso as fronteiras entre o mortal e o horizonte de forças que o sobrepuja. Lançado neste espaço de crise, o herói trágico tem de se constituir em meio a vetores de possibilidades das quais ele não pode se assegurar por completo e nem se colocar à margem das mesmas. Daí, inclusive, a impossibilidade trágica de valorar as ações em absoluto: “Contrariamente à epopéia e à poesia lírica, onde jamais o homem é apresentado enquanto agente, a tragédia situa, logo de início, o indivíduo na encruzilhada da ação, face a uma decisão que o engaja por completo; mas essa inelutável escolha opera-se num mundo de forças obscuras e ambíguas, um mundo dividido onde ‘uma justiça luta contra outra justiça’, um deus contra um deus, onde o direito nunca está fixo, mas desloca-se no decorrer mesmo da ação, ‘vira’ e transforma-se em

⁴³ Cf. Szondi 2004: 89.

⁴⁴ “Os deuses e minha transtornada razão inspiraram-me um funesto desígnio!” Eurípides 2004b: 49 [v. 1014].

⁴⁵ Assim, o que o deus faz de trágico quanto àquele que se recusa a “reconhecer na aparente aparência a divindade dos sinais divinos” é ampliar ainda mais o caráter ilusório da afronta “que reduz a divindade do indício a indício de mentira”. Torrano 1996: 128. Cf. tb. Reinhardt 2007: 108.

seu contrário. O homem acredita optar pelo bem; prende-se a ele com toda sua alma; e é o mal que ele escolheu, revelando-se, pela poluição da falta cometida, um criminoso. É todo esse jogo complexo de conflitos, de reviravoltas, de ambiguidades que é preciso apreender através de uma série de distâncias ou de tensões trágicas⁴⁶.

Como podemos ver, essa dinâmica é crucial para a delimitação originária do grau de fragilidade de uma responsabilidade de ação pretensamente autônoma. Colocar-se em tensão com essa fragilidade, e não se submeter passivamente à mesma, é o que configura de maneira fundamental o estatuto essencial do herói trágico: “Há uma consciência trágica da responsabilidade quando os planos humano e divino são bastante distintos para se oporem sem que, entretanto, deixem de parecer inseparáveis. O sentido trágico da responsabilidade surge quando a ação humana constitui o objeto de uma reflexão, de um debate, mas ainda não adquiriu um estatuto tão autônomo que baste plenamente a si mesma. O domínio próprio da tragédia situa-se nessa zona fronteira onde os atos humanos vêm articular-se com as potências divinas, onde revelam seu verdadeiro sentido, ignorado até por aqueles que o praticaram e por eles são responsáveis, inserindo-se numa ordem que ultrapassa o homem e a ele escapa⁴⁷”.

Da parte do mortal, esse campo de ação deve ser delimitado pelo contraste entre a precariedade do saber humano e a desmedida de si. “Correspondentes ambas à transgressão heróica e à condição existencial de homem⁴⁸”. Essa fratura intrínseca ao homem abre, de imediato, para a zona de interseção entre *éthos* e *daimon*⁴⁹. Nesse sentido ambíguo, isto é, lançado neste espaço de crise, nessa fenda de sua existência, “o herói

⁴⁶ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 57.

⁴⁷ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 4.

⁴⁸ Torrano 1996: 132.

⁴⁹ Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 13-14. “O homem trágico, situado entre *ethos* e *daimon* não se sente senhor em sua própria morada, nisto residindo a força desapropriadora da tragédia”. Dunley 2005: 24.

é agente e paciente da ação, submetido às forças do *daímon*⁵⁰. Essa condição originária abre para o hiato no qual é lançado o personagem trágico, constituindo-se assim através do jogo de forças que sustenta a própria “lógica” da tragédia.

Por tudo isso é que, se há uma conclusão possível minimamente segura acerca do estatuto originário das ações entre estes dois polos, ela repousa basicamente no reconhecimento de que “o trágico desses acontecimentos é efeito do deus e do homem em igual medida”⁵¹. Isso fundamentalmente porque, segundo nosso entendimento, os sentidos existenciais e transcendentais que se permitem à apropriação são resultantes do choque de forças promovido pelo encontro entre as ações humanas com a própria “pletora” de possibilidades que lhe escapam e que é, por isso, reportada ao plano da divindade enquanto abertura de um mundo muito mais amplo do que aquele que pode ser concebido por cada homem singular. É por essa razão que a tragédia grega, de um modo geral, só pode ser corretamente expressada a partir da “dissensão entre a vontade própria e a *ἀνάγκη*”⁵², quando esta última de alguma forma é reportada ao plano da divindade.

Entrementes, permanece como essencial para a tragédia a tentativa de apropriação de uma determinação que se recusa como um todo. É essa possibilidade de risco que irá permanecer como pertencente propriamente ao “sujeito trágico”. É essa condição existencial em remissão a um sentido de totalidade que nos sobrepuja que a tragédia grega, através de suas personagens, torna originariamente patente, instituindo-a, historicamente, de maneira fundante, no que virá a ser a metafísica futura em seus desdobramentos teóricos.

⁵⁰ Trajano Vieira. In: Sófocles 2007: 33.

⁵¹ Lesky 2006: 104. Cf. tb. Vernant, Vidal-Naquet: 2008: 45 e Sófocles 2007: 33, 35.

⁵² Pohlenz 1954: 135.

BIBLIOGRAFIA

- Beaufret, J. (2008), *Hölderlin e Sófocles*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bignotto, N. (1998), *O tirano e a cidade*, São Paulo: Discurso Editorial.
- Bonnard, A. (1984), *A civilização grega*, São Paulo: Martins Fontes.
- Colli, G. (1992), *O nascimento da filosofia*, Campinas: Unicamp.
- Duarte, R., Figueiredo, V., Freitas, V., & Kangussu, I. (orgs.) (2002), *Kátharsis. Reflexões de um conceito estético*, Belo Horizonte: C/Arte.
- Dunley, G. (2005), *A festa tecnológica: O trágico e a crítica da cultura informacional*, São Paulo: Escuta.
- Easterling, P., & Knox, B. (2008), *The Cambridge History of Classical Literature. Vol. 1: Greek Literature*, Cambridge: CUP.
- Ésquilo (2004), *Prometeu acorrentado* (Tradução e apresentação de Mário da Gama Kury), Rio de Janeiro: Zahar.
- Ésquilo (2009), *Tragédias. Estudos de Jaa Torrano*, São Paulo: Iluminuras.
- Eurípides (1973), *Alceste. Andrómaca. Íon. As Bacantes*, Lisboa: Verbo.
- Eurípides (1995), *Bacas* (Tradução e estudo de Jaa Torrano), São Paulo: HUCITEC.
- Eurípides (1999), *Orestes* (Introdução, tradução e notas de Augusta Fernanda de Oliveira e Silva). Brasília: UNB.
- Eurípides (2000), *Os Heraclidas* (Introdução, tradução e notas de Cláudia R. Cravo da Silva), Lisboa: Edições 70.
- Eurípides (2003a), *As Bacantes* (Tradução e introdução de Trajano Vieira), São Paulo: Perspectiva.
- Eurípides (2003b), *Héracles* (Prefácio de Antonio M. Rodrigues. Introdução e tradução de Cristina R. Franciscato), São Paulo: Palas Athena.
- Eurípides (2004a), *Alceste. Electra. Hipólito*, São Paulo: Martin Claret.
- Eurípides (2004b), *Medéia* (Introdução de Mário da Gama Kury), São Paulo: Martin Claret.
- Eurípides (2005), *As Fenícias* (Tradução e introdução de Donaldo Schüler), Porto Alegre: L&PM.

- Heidegger (1992), *Parmenides*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1996), *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Jaeger, W. (2001), *Paidéia: A formação do homem grego*, São Paulo: Martins Fontes.
- Knox, B. (2002), *Édipo em Tebas: O herói trágico de Sófocles e seu tempo*, São Paulo: Perspectiva.
- Lesky, A. (2006), *A tragédia grega*, São Paulo: Perspectiva.
- Lloyd-Jones, H. (1983), *The Justice of Zeus*, Berkeley: UCP.
- Pohlenz, M. (1954), *Die griechische Tragödie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pridik, K-H. (1998), *Das Tragische in den Tragödien des Aischylos, Sophokles und Euripides I-III*. I. Einführung und Aischylos. Vorlesung im Wintersemester 1997/1998 und Sommersemester 1998, Kirchliche Hochschule Wuppertal.
- ReinhardtT, K. (2007), *Sófocles*, Brasília: UnB.
- Rosenfield, K. H. (org.) (2001), *Filosofia e literatura: o trágico*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Rudnytsky, P. (2002), *Freud e Édipo*, São Paulo: Perspectiva.
- Serra, O. (2007), *O reinado de Édipo*, Brasília: UNB.
- Sófocles (2007), *Édipo Rei* (Tradução e introdução de Trajano Vieira), São Paulo: Perspectiva.
- Sófocles (2009), *Filoctetes* (Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. Ensaio de Edmund Wilson), São Paulo: Ed. 34.
- Szondi, P. (2004), *Ensaio sobre o trágico*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Toledo, D. (2015), *O fundamento trágico da metafísica a partir da ontologia de Heidegger. A originária correlação histórico-existencial entre tragédia e niilismo*, Saarbrücken: NEA.
- Toledo, D. (2018), "A conciliação dialética como afirmação do divino na Antígona de Sófocles", *Humanitas* 72: 9-22.
- Torrano, J. (1996), *O Sentido de Zeus. O mito do mundo e o modo mítico de ser no mundo*, São Paulo: Iluminuras.

Vernant, J-P., & Vidal-Naquet, P. (2008), *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*, São Paulo: Perspectiva.

Winnington-Ingram, R. (1980), *Sophocles. An Intepretation*, Cambridge: CUP.

CRISES E MUDANÇAS NA DEMOCRACIA ATENIENSE: A ATUAÇÃO DE TERÂMENES ENTRE OPORTUNISMO, LEGALISMO E A ‘TERCEIRA VIA’¹

**CRISES AND CHANGES IN ATHENIAN DEMOCRACY:
THERAMENES’ ACTION BETWEEN OPPORTUNISM, LEGALISM
AND THE ‘THIRD WAY’**

BRENO BATTISTIN SEBASTIANI

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS
E VERNÁCULAS

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
sebastiani@usp.br

orcid.org/0000-0002-3777-6086

DELFINO F. LEÃO

UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CENTRO DE ESTUDOS CLÁSSICOS E HUMANÍSTICOS

leo@fl.uc.pt

orcid.org/0000-0002-8107-9165

ARTIGO RECEBIDO A 30-03-2020 E APROVADO A 17-09-2020

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (303439/2019-0). Este trabalho também é parte do projeto “Crises (*staseis*) e mudanças (*metabolai*). A democracia ateniense na contemporaneidade”, apoiado por CAPES (Brasil) e FCT (Portugal) (2019-2020).

Resumo: Este texto examina a atuação política do ateniense Terâmenes conforme narrada por Tucídides, Xenofonte, Lísias e pela *Constituição dos Atenienses* atribuída a Aristóteles, a fim de mapear as linhas-mestras que convergiram para tornar Terâmenes paradigmático para o pensamento político grego antigo. As quatro fontes foram selecionadas por serem as cronologicamente mais próximas da personagem dentre as supérstites e, sobretudo, porque condicionaram a recepção de sua trajetória por autores posteriores. O exame almeja pôr em evidência os traços da personagem que fomentaram sua identificação como quintessência do vira-casaca, por um lado, ou do firme legalista, por outro, bem como as implicações dessa postura para a configuração da democracia ateniense no último quarto do século V a.C.

Palavras-chave: Terâmenes, crises, vivência democrática.

Abstract: This text examines the political performance of Theramenes of Athens as narrated by Thucydides, Xenophon, Lysias and the *Constitution of the Athenians* attributed to Aristotle, so as to map the guidelines that converged to make Theramenes paradigmatic for the ancient Greek political thought. The four sources were selected since they were the chronologically closest to the character among the remaining sources and, above all, because they conditioned the reception of his trajectory by later authors. The paper aims to highlight the features of the character that fostered his identification as a quintessence of the turncoat, on the one hand, or of the firm legalist, on the other, as well as the implications of this posture for the configuration of Athenian democracy in the last quarter of the fifth century BC.

Keywords: Theramenes, crises, democratic experience.

Personagens que, à semelhança de Terâmenes, adaptam o próprio comportamento conforme mudanças nascidas de circunstâncias de crise não são, obviamente, um fenômeno exclusivo da antiguidade.

Examinar os contextos em que tais adaptações ocorrem, e por que ocorrem (sobretudo quando impulsionadas por razões políticas), permite melhor embasar também juízos sobre práticas democráticas contemporâneas, identificando balizas do amplo espectro que vão do oportunismo desbragado até a necessária correção de rota.

Este texto discutirá relatos de quatro autores antigos – Tucídides, Xenofonte, Lísias e Aristóteles (aceitando que se possa designar assim, por comodidade, o autor da *Constituição dos Atenienses*) – cronologicamente os mais próximos aos eventos envolvendo a personagem e os mais detalhados, a fim de mapear as linhas-mestras que convergiram para tornar Terâmenes paradigmático para o pensamento político grego antigo. Frank & Monson (2003 e 2009) vêem especificamente nos passos da *Ath.Pol.* relativos a Terâmenes um exercício de “poetic history” por parte de Aristóteles, que estaria interessado em entrever na personagem “possible and plausible futures for Athens’ constitutional development” (2003: 29). De modo análogo, o presente texto almeja expandir tal perspectiva, identificando nos quatro autores mencionados os traços com que teriam tornado Terâmenes personagem-chave para a compreensão dos significados do ponto de viragem para a democracia ateniense representado pelos eventos de fins do século V.

Ao fazer isso, este texto também constituirá o primeiro arrolamento e exame sistemático, em língua portuguesa, dos autores referidos com o específico objetivo de discutir a complexa personagem de Terâmenes, assim contribuindo para com futuros trabalhos sobre a democracia ateniense nos séculos V e IV que deste ponto possam partir.

A primeira menção de Tucídides a Terâmenes é precisamente para arrolá-lo entre as lideranças de primeira hora do movimento que ficará conhecido como Golpe dos Quatrocentos em 411, conjuntura crítica que, pela primeira vez em um século desde a reorganização da cidade em bases democráticas por Clístenes, provocará uma cisão decisiva entre a facção popular e a dos oligarcas: “Terâmenes, filho de Hagnão, era o primeiro dentre os que abateriam a democracia (ἐν τοῖς ξυγκαταλύουσι

τὸν δῆμον), homem não inábil no falar e no pensar” (8. 68. 4). Ao narrar os momentos finais dos breves quatro meses que o golpe durou, o historiador qualifica explicitamente a ocorrência como στασιασμός (‘sedição’ - 8. 94. 2), reforçando a mesma ideia ao afirmar que “a cidade se encontrava em guerra civil” (πόλεώς τε στασιαζούσης - 8. 95. 2). O momento de *stasis* é também, por sua vez, um motor de *metabole*, isto é, uma mudança, conforme Tucídides qualifica o movimento que põe fim ao golpe e de imediato entrega a condução dos negócios públicos a cinco mil cidadãos, convertendo a cidade, assim, em um novo tipo de regime de governo semelhante a uma aristocracia ([ἐ]ν δὲ τῇ μεταβολῇ ταύτῃ - 8. 98. 1).

O verão de 411, durante o qual transcorre o golpe na cidade, não foi, porém, marcado pela coesão dos líderes do movimento². Reconhecendo-se como a legítima porção democrática de uma cidade tomada por uma facção adversária e numericamente menor, o exército ateniense estacionado em Samos se revolta contra o golpe, sob a competente liderança de Trasíbulo e Trasilo (8. 76). Ante a ameaça representada por esse contingente, somada às esperanças de auxílio persa e vitória contra os lacedemônios despertadas por promessas de Alcibíades, parte dos golpistas percebe na ocasião uma possibilidade de resolver as tensões acarretadas pelo golpe, voltando-se contra o movimento que ajudaram a deflagrar:

²O golpe de 411 pode ser detalhado em seis fases principais: a) movimento anti-democrático em Atenas e medidas extraordinárias que permitiram a dissolução da democracia; b) tratativas com Alcibíades; c) assembleia em Colono; d) iniciativas dos líderes da oligarquia; resistência em Samos e reconciliação com Alcibíades; e) episódios de Etioneia, revolta da Eubeia e ações dos moderados liderados por Terâmenes; f) queda da oligarquia. Uma vez que este texto tem por foco questões outras que não discutir em pormenor de aspectos políticos, sociais e econômicos referentes ao golpe de 411, para o leitor interessado em indicações de reconstruções e discussões fundamentais para a compreensão do episódio, bem como de seus antecedentes e desdobramentos imediatos, remetemos a Leão 2001: 52-58; Raaflaub 2006; Plácido 2008; Osborne 2010: 277; Shear 2011: 19-69; Gallego 2012 e 2016; Bearzot 2013: 42-126; Forsdyke 2013; Tritle 2013; Tuci 2013; Teergarden 2014: 17-30; Ober 2015: 454-458; Pritchard 2015: 98-99 e 2016; Wolpert 2017; Zumbrunnen 2017; Paiaro 2018; Sebastiani 2018a e 2018b; Sebastiani et al, 2018.

Começaram a se reunir e a criticar a situação, tendo por líderes alguns dos melhores estrategos da própria oligarquia e dos magistrados, como Terâmenes filho de Hagnão, Aristócrates filho de Célias, e outros que haviam estado entre os primeiros naquela conjuntura. Receavam muito o exército de Samos e a pressa de Alcibíades, bem como aqueles embaixadores que haviam enviado à Lacedemônia: temiam, como diziam, que eles prejudicassem a cidade ao arrepio da maioria dos cidadãos. (...)³ não o livrar-se de o excesso ir aos oligarcas, mas poder realmente indicar os Cinco Mil e não só seus nomes, e ainda instituir uma constituição mais igualitária. Era isso o verniz político (σχῆμα πολιτικόν) dessa proposta, pois a maioria deles se entregava a ambições pessoais por meio das quais mais rapidamente pudesse arruinar uma oligarquia nascida de uma democracia: todos se julgaram de imediato não como iguais, mas tal qual se fosse cada um o principal – feita a eleição no interior de uma democracia, cada um aceita facilmente os resultados como se não fora rebaixado por iguais. O que mais claramente os incitou foi a força de Alcibíades em Samos e a impressão de que a oligarquia não resistiria: cada um, então, passou a lutar para tornar-se o principal líder da facção popular (8. 89. 2-4; trad. própria).

O passo narra a primeira ocorrência envolvendo uma mudança de posicionamento decisiva por parte de Terâmenes. A passagem é de difícil interpretação: por um lado, o historiador dá ensejo ao entendimento de que Terâmenes

“exerceu grande pressão sobre os Quatrocentos para que fosse publicada a lista dos Cinco Mil, facto que, aliado ao apoio que os hoplitas lhe dispensaram para estabelecer o governo destes Cinco Mil, pode apontar no sentido de que ele se aliou aos extremistas

³ Parte faltante e/ou corrompida no texto original. Presumivelmente indicaria a meta da facção dos oligarcas que se reuniu em torno de Terâmenes e Aristócrates.

na luta contra os democratas, mas que, na verdade, se identificava com uma constituição moderada desde o início. Ter-se-ia afastado dos extremistas quando compreendera o fraco empenho que estes punham em partilhar o governo com os Cinco Mil, como deveria ter ficado acordado inicialmente” (Leão 2001: 58).

Por outro lado, a desqualificação da postura logo na sequência – “era isso o verniz político dessa proposta” etc. – indicia um viés negativo na apreciação de Terâmenes por Tucídides. Dentre as demais lideranças do golpe, Antifonte sofrerá um processo passível de pena capital (8. 68. 1), Pisandro se refugiará em Deceleia após a deposição dos golpistas (8. 98. 1) e Frínico será assassinado, o que teria levado Terâmenes, incólume e associado a uma facção aparentemente moderada (trecho sublinhado⁴), a “agir com mais audácia” (8. 92. 2). O σχῆμα πολιτικὸν descortinado pelo historiador associa indiretamente Terâmenes a Alcibíades, cujo comportamento camaleônico já teria sido intuído por Frínico:

Aos demais as propostas [de Alcibíades] pareceram viáveis e confiáveis. A Frínico, porém, que ainda era estrategista, nenhuma agradou, pois lhe pareceu que Alcibíades – e assim se dava – não fazia mais caso de oligarquia que de democracia, nem visava a qualquer outra coisa senão a, alterando (μεταστήσας) de qualquer modo a ordem vigente na cidade, retornar chamado por seus companheiros justamente quando todos deveriam ter o maior cuidado de evitar uma guerra civil (μὴ στασιάζωσιν) (8. 48. 4; trad. própria).

Para o historiador ateniense, Terâmenes seria, pois, mais um dentre tantos oportunistas que se teriam servido da opinião popular – o golpe fora votado (8. 67), embora sob intimidação – para, associando-se a

⁴No original: 8. 89. 2: οὐ τὸ † ἀπαλλαξείειν τοῦ ἄγαν ἐς ὀλίγους ἔλθειν, ἀλλὰ τοὺς πεντακισχιλίου ἔργω καὶ μὴ ὀνόματι χρῆναι ἀποδεικνύναι καὶ τὴν πολιτείαν ἰσαιοτέραν καθιστάναί.

outros agentes porventura efetivamente empenhados na causa que defendiam, galvanizar para si o máximo de poder e prestígio possíveis, o que efetivamente se concretizou nessa conjuntura. A associação indireta com Alcibíades se faz tanto mais irônica e crítica quando o próprio historiador informa que Terâmenes estava entre os que mais o receavam e aos marinheiros⁵.

Cinco anos depois, em 406, Terâmenes estará à frente de outra situação grave para a cidade e pejada de consequências. Ainda que não explicitamente qualificado como *stasis* por Xenofonte, o processo contra os estrategos das Arginusas indiciava uma mudança profunda na condução do jogo democrático em Atenas: associado ao justicamento por parte do *demos* decorrente das fraturas abertas já em 411, numa verdadeira caça às bruxas contra agentes percebidos como responsáveis pela difícil situação da cidade ao fim da guerra e ante a iminência da vitória espartana, está o preâmbulo de um novo golpe, que novamente contará Terâmenes entre seus protagonistas dirigentes⁶.

Em 406, Terâmenes acusa os estrategos de não terem resgatado os atenienses náufragos, pedindo à assembleia que então os processasse (Xen. *Hell.* 1. 7. 4). A acusação é passível de pena capital. Os estrategos, porém, alegam que, a fim de poderem se concentrar no ataque ao inimigo, tinham incumbido do resgate seus trierarcas que já haviam sido, por sua vez, estrategos, dentre os quais estava o próprio Terâmenes. Mesmo esses, porém, eles continuam, não deveriam ser acusados, uma vez que o resgate não fora possível por conta de uma tempestade (Xen. *Hell.* 1. 7. 5-6). Terâmenes, então, aproveita-se do adiamento do

41

⁵Para a discussão do papel dos marinheiros como força constituinte da democracia ateniense e a crítica à visão ideológica antiga de que tais atores seriam tão somente os cidadãos mais pobres, cujas atitudes e requisições tenderiam a radicalismos com potencial para transformar a democracia ateniense em uma *mob rule*, cf. Pritchard 2019: 83-84.

⁶Sobre a atuação decisiva do *demos* no episódio cf. Sano 2018. Sobre a instrumentalização com finalidade política – no caso, a carta de que Terâmenes se teria valido para a própria absolvição – cf. Gazzano 2020, p. 59-60.

42 julgamento e, durante as Apatúrias, festival ocorrido logo em seguida, leva homens vestindo luto como se fossem parentes dos mortos, a fim de pressionar a opinião pública contra os estrategos. Calíxeno, então, em nova assembleia, propõe que todos os estrategos sejam julgados em bloco, não individualmente e, caso condenados, que se lhes impute a pena capital (Xen. *Hell.* 1. 7. 9-10). Quando Euríptólemo acusa de ilegalidade a moção de Calíxeno, então “alguns populares aprovaram, mas a multidão gritou (τὸ δὲ πλῆθος ἔβόα) que seria terrível se alguém impedisse o povo de fazer o que desejava” (Xen. *Hell.* 1. 7. 12)⁷. Quando Licisco se levanta para instigar ainda mais a audiência, dizendo que Euríptólemo e seus apoiantes deveriam ser também julgados como os estrategos, então “a massa produziu novo tumulto (ἐπεθορύβησε πάλιν ὁ ὄχλος), e foram constrangidos a retirar a proposta” (Xen. *Hell.* 1. 7. 13). Quando alguns prítanes se opõem à votação sumária proposta por Calíxeno, ele repete as acusações e novamente os populares “gritaram (οἱ δὲ ἔβόων) que deviam ser chamados também a juízo os que tentavam impedi-lo” (Xen. *Hell.* 1. 7. 15).

Embora o historiador não o afirme explicitamente, tais atitudes constituem manifestações de grande agitação coletiva, consubstanciando, por isso, um momento de *stasis*: não tanto pelo fato de haver posições pró ou contra os generais, mas pelo potencial dilaceramento institucional e processual que o precedente de πρᾶττειν ὃ ἄν βούληται ratificado pelo tumulto intimidatório acarretava para a cidade. Num cenário desses, o voluntarismo repentino e conjectural passaria a prevalecer sobre a ponderação e a norma. A questão, porém, é mais delicada, e uma análise exaustiva ultrapassaria o escopo deste trabalho. Nas entrelinhas da crítica algo aristocrática de Xenofonte, pode-se encontrar o retrato do que, numa outra faixa do espectro político-ideológico ateniense, seria considerado, com todos os bônus e ônus que isso implica, legítima

⁷ Sobre o significado e as implicações da *graphe paranomon*, cf. Carawan 2007. Aristófanes (Ra. 534-541, 967-970) ironiza com o caráter lábil de Terâmenes no dossiê das Arginusas, mas sem tecer uma crítica mordaz. Cf. Rhodes 2006: 169.

manifestação de debate democrático suscitada, no caso, pela estratégia de Terâmenes de lançar a opinião pública contra os estrategos⁸.

Todos os prítanes cedem então à pressão da opinião pública. Sócrates, porém, recusa-se a deixar passar a ilegalidade, e então Euríptolemo retoma a defesa dos acusados, tentando mostrar que são vítimas de uma conspiração (ἐπιβουλεύομενοι – Xen. *Hell.* 1. 7. 18). Tudo em vão: os estrategos são sumariamente condenados, seis deles presentes em Atenas imediatamente executados e, pouco depois, a multidão se arrepende da decisão, optando por processar aqueles que “havia enganado o povo” (Xen. *Hell.* 1. 7. 34-35). Execrado por todos, Calíxeno morre de fome.

Entre o processo contra os estrategos das Arginusas e os Trinta Tiranos há outro episódio na narrativa de Xenofonte bastante útil para a avaliação da conduta de Terâmenes. Após a vitória espartana em Egospótamo (405), Terâmenes persuadiu os atenienses a enviá-lo como embaixador a Lisandro – ou por sua popularidade estar de novo em alta ou então simplesmente porque, com todas as baixas da guerra, não havia outro político com estatura suficiente para merecer a confiança dos atenienses. Permaneceu então junto ao navarco espartano por mais de três meses, “esperando pelo momento em que os atenienses aceitariam qualquer proposta, uma vez que todos os seus suprimentos de trigo teriam sido consumidos” (*Hell.* 2. 2. 16). Xenofonte então escreve que, na presença da proposta de paz de Lisandro formalizada por Terâmenes,

43

⁸ Como exemplo de uma possibilidade análoga, V. Gray (2004: 158) retoma o *Pro Mantitheo* de Lísias, ao fim do qual se lê uma afirmação explícita da soberania judicante do *demos* reunido em assembleia, mas cujo contraponto, entretanto, seria a limitação de endossar ou rechaçar políticas promovidas pelos cidadãos ricos: “[u]ne théorie moderne veut que le *dêmos* était son propre maître et qu’il faisait l’apprentissage des affaires politiques par le biais de l’administration quotidienne du *dème*, ou du conseil, ou de leurs comités, mais même dans les discours qu’il adresse au *dêmos* devant les tribunaux, Lysias (XVI 21) identifie ceux qui « font de la politique » (πράττειν τὰ πολιτικά... πράττειν καὶ λέγειν ὑπὲρ τῆς πόλεως) aux riches ; le rôle du *dêmos* n’est pas de faire de la politique de cette façon, mais de détenir le pouvoir ultime en sa qualité de « juge » (οὐ γὰρ ἕτεροι περὶ αὐτῶν κριταὶ εἰσιν, ἀλλ’ ὅμοιοι).”

“alguns se opuseram, mas muitos aprovaram e no final votaram por aceitar a paz” (*Hell.* 2. 2. 22). O slogan da *soteria* da cidade se fazia muito mais premente em 404 do que já o fora em 411, e foi sistemática e novamente explorado para minar as bases da resistência popular e da própria democracia (Bearzot 2013: 445). Terâmenes, no episódio, portase como agente duplo⁹ ou mesmo como traidor de seus conterrâneos¹⁰.

A conjuntura compreendida entre o fim da Guerra do Peloponeso e a ascensão dos Trinta Tiranos é revisitada também por Lísias em duas orações, *Contra Eratóstenes* (12) e *Contra Agorato* (13). Por se tratar de um logógrafo que só tinha a ganhar na ocasião com a destruição da imagem de Terâmenes junto à opinião pública ateniense, as informações extraídas de seus textos serão tratadas como juízos ou sugestões verossímeis, que produziram um determinado efeito, mas não como facetas de um retrato historiográfico não mais interessado nas repercussões do momento. Insistindo sobretudo em argumentos de fundo moral e de modo muito mais incisivo do que Tucídides e Xenofonte, uma vez que acusar e demolir a imagem de Terâmenes era fundamental também para retoricamente privar a parte adversária de elementos de apoio argumentativo, Lísias passa em revista as atitudes de Terâmenes desde sua colaboração no golpe dos Quatrocentos (12. 65) para então concluir que o líder ateniense, entre 404/3, “desceu a tamanha vileza” (εἰς τοσοῦτον δὲ κακίας ἦλθεν - 12. 67) de tornar a cidade escrava e mandar à morte os próprios aliados, assim apresentando-o como paradigma de traidor. Terâmenes teria morrido por conta “da própria baixeza” (ὕπερ τῆς αὐτοῦ πονηρίας - 12. 78) depois de se ter mostrado o “mestre dos piores crimes” (δεινοτάτων ἔργων διδάσκαλος καταστάς

⁹ Tal representação pode ter, entretanto, caráter de acusação tópica, isto é, de procedimento retórico assacado *ad hominem* sempre que se desejava acusar alguém em linhas semelhantes. No século IV, por exemplo, Demóstenes, Ésquines, Fócion e Demétrio de Fáleron serão descritos em termos análogos. Vide Leão 2010 e 2018, respectivamente para os casos de Fócion e Demétrio.

¹⁰ A fonte de Aristóteles e Diodoro, entretanto, preservou uma apreciação mais favorável de Terâmenes (Leão 2001: 68-69). Especificamente sobre Aristóteles cf. *infra*.

- 12. 78)¹¹. Em *Contra Agorato*, Lísias imputa a uma conspiração da qual Terâmenes talvez fosse um dos cabecilhas (Θηραμένης καὶ οἱ ἄλλοι οἱ ἐπιβουλεύοντες ὑμῖν - “Terâmenes e os demais que estavam a intrigar contra vós”) a morte de líderes democráticos como Cleofonte, Estrombíquides, Dionisodoro e outros estrategos e taxiarcas que se opuseram à ratificação da paz com Esparta (13. 8-18).

O problema da atuação de Terâmenes no episódio das Arginusas será objeto de debate em Atenas dois anos depois, quando da antilogia entre aquele e Crítias tal qual recriada por Xenofonte (*Xen. Hell.* 2. 3. 15-56). O embate pressupõe, novamente, um contexto semelhante ao de uma *stasis*: Crítias define o próprio lugar de fala afirmando que “sempre fomos abertamente hostis ao povo” (*Xen. Hell.* 2. 3. 28: ἡμεῖς φανερώς ἐχθροὶ τῷ δήμῳ γεγενήμεθα) e retomará a acusação que já pesara contra Terâmenes, a de ter sido incumbido de recolher os naufragos e não tê-lo cumprido, ao que ele responderá insistindo na responsabilidade dos estrategos (*Xen. Hell.* 2. 3. 35). Para além de um acerto de contas tardio, o que Crítias tenta fazer com tal acusação é insistir no caráter mutável, isto é, traiçoeiro (*Xen. Hell.* 2. 3. 29)¹², do adversário, a fim de desqualificar sua postura refratária ao excesso de violência por parte dos Trinta e eliminá-lo de cena, o que acabará de fato por ocorrer (*Xen. Hell.* 2. 3. 50-56). Como argumento central para a desqualificação, Crítias retratará Terâmenes como quintessência do vira-casaca, recordando-lhe a alcunha pejorativa de “coturno” (*Xen. Hell.* 2. 3. 30-31), uma vez que serviria a ambos os pés direito e esquerdo indistintamente: sendo inicialmente um dos líderes dos Quatrocentos em 411, quando percebe a oposição crescente à oligarquia Terâmenes teria sido o primeiro a lançar o povo contra os oligarcas. E por estar a tentar algo semelhante então em 404/3, assim evidenciaria seu caráter

45

¹¹ Para uma leitura retórica da vilificação de Terâmenes em *Contra Eratóstenes* cf. Murphy 1989.

¹² Nesse único passo se acumulam três expressões alusivas a tal postura atribuída a Terâmenes: ὡς προδότη, προδοσία, ὃν δ' ἂν προδιδόντα.

eumetabolos – ‘propenso à mudança’ (σὺ δὲ διὰ τὸ εὐμετάβολος εἶναι - Xen. *Hell.* 2. 3. 32), cujas *metabolai* frequentes (Xen. *Hell.* 2. 3. 33) inspirariam permanente precaução, não confiança. Ao tentar rebater tais acusações, Terâmenes alega ter-se oposto aos chefes dos Quatrocentos que desejavam permitir entregar a cidade aos espartanos, ataca Crítias como a um permanente inimigo tanto da democracia quanto da aristocracia e, por fim, afirma ter sempre se oposto tanto à radicalização da democracia quanto à potencial transformação de uma oligarquia em tirania (Xen. *Hell.* 2. 3. 45-48); sua opção teria sido sempre pela centralidade (uma espécie de ‘terceira via’ moderada), da qual nem no presente momento se afastaria (νῦν οὐ μεταβάλλομαι – “e agora não vou mudar de posição”, Xen. *Hell.* 2. 3. 49)¹³. O historiador não emite qualquer juízo a respeito, deixando tão somente na boca da personagem a auto-apreciação positiva, que será retomada pela tradição que vai de Aristóteles (ou do autor da *Athenaion Politeia*) a Diodoro (ou a Éforo) e forma a base da visão que associa o líder ateniense a uma postura moderada¹⁴. Com efeito, na *Constituição dos Atenienses* e em Diodoro, os acontecimentos narrados

(...) “são favoráveis a este grupo e, especialmente, à figura de Terâmenes, a quem procuram dissociar dos excessos dos Trinta. Só neles aparece referida a disputa entre os grupos políticos (a propósito do tipo de constituição a adoptar) e a informação de que os Trinta foram estabelecidos por Lisandro com a oposição de Terâmenes.

¹³ Assim como a respeito do golpe de 411 (acima), também para reconstruções e discussões recentes fundamentais para a compreensão da problemática histórica a respeito dos Trinta Tiranos, cf. Leão 2001: 52-58; Gish 2012; Bearzot 2013: 166-255; Teergarden 2014: 43-52; Ober 2015: 456-458; Gallego 2012 e 2016; Sano 2018.

¹⁴ Para a crítica à tradição que se lê no tratado aristotélico e seu impacto para a apreciação da democracia ateniense no século IV cf. Sancho Rocher 2004; 2016a; 2016b; 2016c. Para a historiadora seria pouco provável a existência de uma terceira via conscientemente moderada, a meio caminho entre oligarquia e democracia, sobretudo em uma cidade e em um momento em que não convicções ideológicas, mas antes motivos pessoais norteariam as condutas de agentes como Terâmenes.

[...] A fonte [daqueles autores], ao pretender desligar Terâmenes da actuação dos Trinta, teria antecipado no tempo a sua oposição aos extremistas e a Lisandro. Esse antagonismo, de resto, acabaria por levá-lo à morte, transformando-o numa espécie de mártir da causa moderada” (Leão 2001: 68-69).

De Tucídides a Lísias temos como que uma curva ascendente e cumulativa de acusações imputadas a Terâmenes, tanto mais graves quando associadas ao reconhecimento de seu talento prático e intelectual, ainda que o retrato produzido por Xenofonte seja ambivalente, porque marcado por acusações indiretas, atribuídas intranarrativamente a outras personagens¹⁵. Mas é em Xenofonte também que uma apreciação alternativa parece começar a despontar, apreciação que alcançará maior veemência na *Constituição dos atenienses*, em que o retrato do líder ateniense é traçado de um ângulo totalmente favorável. O autor do texto imputa as diferenças envolvendo a apreciação de sua conduta à complexidade da “vida pública”:

47

(...) aos que não se contentam com uma análise ligeira, ele não se apresenta como alguém que desejava derrubar todas as formas de governo (conforme usam caluniá-lo), mas antes como quem as sustentava a todas enquanto não fossem contrárias à lei, mostrando ser capaz de viver sob qualquer regime político, como é dever de um bom cidadão; mas se desrespeitassem a lei, não alinhava em concessões, a ponto mesmo de tornar-se odioso (28. 5; trad. Leão).

Na sequência do tratado, por outras três vezes Terâmenes será arrolado entre os “homens de bom nascimento e que pareciam distinguir-se pela inteligência e pelo discernimento” (32. 2); será apresentado entre os promotores da dissolução dos Quatrocentos por desaprovar suas

¹⁵Sobre a complexidade do retrato de Terâmenes por Xenofonte cf. Wolpert 2002: 10.

atitudes (33. 2) e entre as lideranças dos “nobres” ao tempo da derrota (34. 3); enfim será descrito como alguém que tentou moderar os excessos dos Trinta e por isso teria sido executado a mando deles (36-37)¹⁶.

Dessa apreciação, entretanto, uma grande lacuna e um indiciamento indireto se fazem particularmente notáveis. O autor do texto nada diz sobre a atuação do então trierarca quando do processo contra os estrategos das Arginusas e parece envidar todos os esforços para apagar-lhe a pecha de vira-casaca, ou tão somente reproduz uma versão já desbastada desses elementos, que põe em xeque o retrato que se depreende de Tucídides, Lísias e da maior parte das apreciações de Xenofonte. Indiretamente, porém, o texto deixa entrever outro problema, talvez mais grave, associado à figura do líder ateniense: o de destruidor da democracia¹⁷, constatação já antes feita por Tucídides (8. 68. 4; acima) e Lísias (τὴν ὑπάρχουσαν πολιτείαν καταλύσαι - 12. 70; também em 13. 15 e 13. 17), e indiretamente aludida por Xenofonte (que atribui a Crítias a acusação contra Terâmenes de fomentar a *katalysis* do *demos* em 411 - *Hell.* 2. 3. 28: αὐτὸς δὲ τῆς τοῦ δήμου καταλύσεως). No texto acima sublinhado, se lê já uma versão que associa as mudanças de postura da trajetória de Terâmenes não a motivações particulares, mas a interesses públicos; no centro, precisamente, da formulação, encontra-se, porém, a expressão que indicia o subtexto comum a diversas acusações (aqui qualificadas como calúnias - διαβάλλουσι): o autor se empenha

¹⁶Sobre a releitura positiva da trajetória de Terâmenes a partir da redescoberta da *Athenaion Politeia* em fins do século XIX, cf. Harding 1974. O autor sustenta que a apresentação de Terâmenes como um moderado decorre de uma abordagem diferente da atuação dessa figura e não tanto do uso de fontes ditas ‘moderadas’ (como seria o caso de Andrócion). Argumenta pelo contrário que isso constitui “the Theramenes Myth”, concluindo (p. 111) que “the hypothesis that behind chapter 28 of the *Ath. Pol.* must lie the work of a man of moderate bias, which in turn presupposes that there was a moderate party in the fourth century and that this party worshipped Theramenes and believed in the constitution of the Five Thousand, is both unnecessary and unsupported by fact.”

¹⁷Acusação gravíssima, passível de pena capital a partir de 410 segundo o decreto de Demofanto (Andoc.1.96-98). Cf. Sebastiani 2018a e 2018b.

por fazer com que πάσας τὰς πολιτείας καταλύειν seja lido em chave positiva, como sinônimo de πάσας προάγειν.

Ajuizar sobre a trajetória política de Terâmenes durante circunstâncias de *stasis* é um desafio para o historiador contemporâneo tão grande quanto o foi para autores antigos. A depender, por outras palavras, de como se encare tal trajetória, estaríamos diante de um oportunista (para os três primeiros autores até aqui examinados) ou um legalista estrito (conforme a restrição ἕως μηδὲν παρανομοῖεν da *Constituição dos atenienses* permite definir), que tenta se antecipar em tempo hábil às catástrofes potenciais que entrevê; da liderança que se vale de um momento de *stasis* pública em proveito próprio, ou daquela que sobrepõe o interesse público a todos os demais, inclusive arriscando a própria vida; e de um caráter a ser definido ora como mutável, ora como necessariamente adaptativo.

De um ponto de vista estritamente ético, nenhum dos retratos é abonador, ao contrário: o primeiro, pela própria (anti-)ética que o embasa; o segundo, pela cumplicidade ou tolerância voluntárias a regimes de exceção que forçosamente implica – dentre todos os episódios analisados, apenas o das Arginusas transcorreu em um momento de plena vigência da democracia ateniense. Todos os demais se deram em momentos críticos em que ameaças de dissolução da democracia tinham Terâmenes entre seus principais promotores. Que personagens orientadas por tais atitudes sejam encontradas em conjunturas oligárquicas ou monocráticas é previsível, pela própria necessidade de sobrevivência que tais contextos de darwinismo sócio-político forçosamente implicam. Encontrá-las, porém, em contextos democráticos e, pior, reencarnadas em agentes de democracias contemporâneas, não é apenas uma simples banalidade, e deveria causar espanto, senão repulsa.

De um ponto de vista político, entretanto, a questão requer maior matização, dada a complexidade das conjunturas que envolve. Frank & Monoson (2003 e 2009) aproximam as atitudes de Terâmenes daquelas dos cidadãos *mesoi*, cuja *phronesis* política se caracterizaria precisamente

pela atenção constante à legalidade. Embora centrada no relato da *Athenaion Politeia*, a perspectiva das pesquisadoras pode ser aplicada também para os demais autores examinados neste texto. Ainda que não mencionada explicitamente em seus relatos, análoga *phronesis* política que caracterizaria os cidadãos *mesoi* seria, a um só tempo, a marca da estrita atenção à legalidade por parte de Terâmenes e, talvez o aspecto mais notório, o elemento definidor de seu caráter adaptativo, permanentemente atento às novas conjunturas forjadas por eventos cruciais para a cidade como a derrota na Sicília, o enfrentamento da armada espartana e a derrota final na guerra. Ciente das novas demandas promovidas por novos acontecimentos, Terâmenes encarnaria a personagem que não nutre ilusões quanto a eventual retomada da *patrios politeia* em bases pré-Guerra do Peloponeso numa circunstância de falta de recursos como a que se sucede à derrota na Sicília, nem quanto à possibilidade de um regime diferente de uma oligarquia quando da vitória de Esparta sobre Atenas. Encarnaria, assim, não o traidor anti-ético, mas o infatigável negociador em busca das melhores condições possíveis ante pressões tão esmagadoras quanto incontroláveis. Apoiou oligarcas quando neles viu uma forma de salvação da cidade, deles se distanciando e se unindo aos democratas tão logo o regime instaurado se tornou insustentável ou deu início a práticas abusivas: em tais circunstâncias, identificou a própria salvação na da cidade – exceção feita talvez ao episódio da embaixada a Lisandro.

Quando ao problema ético e ao político se conjugam fatores econômicos que podem ter lastreado as iniciativas de Terâmenes, o quadro em que se deram suas atitudes talvez ganhe nova moldura. Neto do rico Nícias e, como também o pai Hagnão, com quem foi um dos Trinta, ativo participante de processos decisórios cruciais da democracia ateniense, muitas de suas atitudes podem ser tomadas como mudanças propostas “de cima” ou adaptações convenientes sobretudo a quem as propõe. Tanto no passado distante como hoje, tais mudanças mais contribuíram para desencadear ou agravar situações de crise do que para efetiva-

mente solucioná-las. A recorrência de lideranças ditas democráticas cujas condutas se pautam por tal perfil deveria acender em todos os lugares um vistoso sinal de alerta – e não nos referimos tão somente à (anti-)ética inerente a tal postura. Protocolos democráticos fundamentais como igualdade civil e legal, ou o direito à justiça, à verdade, à palavra, ao contraditório e à ampla defesa, perdem o posto de garantia do sistema para serem reconfigurados como vagas possibilidades, num processo cuja única função é (mal) disfarçar o predomínio avassalador do poderio econômico sobre decisões coletivas. De modo análogo ao que ocorre em democracias contemporâneas, também nas antigas os interesses econômicos de uma minoria podiam instrumentalizá-la, beneficiando-se, protegendo e legitimando por meio do debate político e com respaldo popular. Democracias antigas, como as contemporâneas, não existiriam sem ao menos alguma perspectiva de democratização também na esfera econômica com vistas à equidade social. Dentre as lições que se poderiam extrair desse quadro e impactar diretamente a vivência democrática contemporânea, talvez ainda valha insistir numa que é já tão antiga quanto recorrentemente escamoteada em diversas instâncias e por distintos agentes¹⁸: a de que a ausência de empenho por uma democracia econômica que se exprima também

51

¹⁸Sobre o problema da igualdade econômica na democracia ateniense cf. Cartledge 1996, Raaflaub 1996 e, principalmente, Patriquin 2015: 82: “[i]f Athenian democracy teaches anything it is that struggle for relative equality on the ‘material plane’ is essential if we are to move beyond forms of public decision-making that disproportionately benefit society’s elite. In short, economic democracy is a necessary prerequisite of political democracy. Without the former, the latter cannot exist”. O estudo de Patriquin ecoa, por sua vez, uma das teses centrais de E. M. Wood: “[a]s long as direct producers remained free of purely ‘economic’ imperatives, politically-constituted property would remain a lucrative resource, as an instrument of private appropriation or, conversely, a protection against exploitation; and, in that context, the civic status of the Athenian citizen was a valuable asset which had direct economic implications. Political equality not only coexisted with, but substantially modified socio-economic inequality, and democracy was more substantive than ‘formal’” (Wood 2012: 184). Sobre a questão econômica nas conjunturas dos golpes de 411 e 404/3 cf. Ober 1989: 192-247; Pritchard 2015: 98-99; Sebastiani 2018a e 2018b.

como social e política equivale à complacência, senão cumplicidade, com formas de dominação que se esgueiram sob belos nomes facilmente legitimáveis por prestidigitadores retóricos, seja porque esses alteram com frequência as próprias posturas, seja quando corrigem as próprias decisões norteados por interesses próprios ou do grupo que os apoia, como o caso de Terâmenes parece exemplificar. Tal negligência acarreta mudanças meramente cosméticas e superficiais, que tanto melhor asseguram o predomínio político daqueles que têm muito a perder com o equacionamento de um dos mais complexos problemas políticos de todas as épocas: a hiperconcentração de instrumentos econômicos, problema apenas entrevisível nos textos dos historiadores antigos, mas que emoldura a atuação de lideranças tais e condiciona democracias contemporâneas – quando não são diretamente confrontadas por um povo desiludido e desmistificado, como fizeram os soldados e marinheiros atenienses contra os golpistas de 411 (Thuc. 8. 76).

52

BIBLIOGRAFIA

- Aristotelis (1968), *Ἀθηναίων πολιτεία*. Ed. H. Oppermann, Leipzig.
- Bearzot, C. (2013), *Come si abbatte una democrazia. Tecniche di colpo di Stato nell'Atene antica*, Roma - Bari.
- Carawan, E. (2007), "The Trial of the Arginusai Generals and the Dawn of 'Judicial Review'", *Dike* 10: 19-56.
- Cartledge, P. (1996), "Comparatively equal", in J. Ober, & C. Hedrick (eds.), *Demokratia. A Conversation on Democracies, Ancient and Modern*, Princeton, 175-186.
- Forsdyke, S. (2013), "The Impact of Democracy on Communal Life", in J. Arnason, K. Raaflaub, & P. Wagner (eds.), *The Greek Polis and the Invention of Democracy. A Politico-Cultural Transformation and its Interpretations*, Chichester, 227-259.
- Frank, J., & Monoson, S. (2003), "Aristotle's Theramenes at Athens: a Poetic History", *Parallax* 9.4: 29-40.

- Frank, J., & Monoson, S. (2009), “Lived Excellence in Aristotle’s *Constitution of Athens*: Why the Encomium of Theramenes Matters”, in S. Salkever (ed.), *The Cambridge Companion to Ancient Greek Political Thought*, Cambridge, 243-270.
- Gallego, J. (2012), “La liberación del *dēmos*, la memoria silenciada. Atenas, de la violencia oligárquica a la amnistía democrática”, *AHAMyM* 44: 11-31.
- Gallego, J. (2016), “De la democracia a la oligarquía y de la oligarquía a la democracia, una y otra vez: Atenas, 411-403 A. C.”, in M. Campagno, J. Gallego, & C. G. M. Gaw (eds.), *Regímenes políticos en el Mediterráneo antiguo*, Buenos Aires, 153-165.
- Gazzano, F. (2020), “Lettere dal fronte: diplomazia e trame personali nei primi anni della guerra ionica (413–410 a.C.)”, *Histos* 14: 35-69. Disponível em: <<https://research.ncl.ac.uk/histos/documents/2020AA02GazzanoLettredalfrente.pdf>>.
- Gish, D. (2012), “Defending *dēmokratia*: Athenian Justice and the Trial of the Arginusae Generals in Xenophon’s *Hellenica*”, in F. Hobden, & C. Tuplin (eds.), *Xenophon: Ethical Principles and Historical Enquiry*, Leiden - Boston, 161-212.
- Gray, V. (2004), “Le Socrate de Xénophon et la démocratie”, *Les études philosophiques* 69: 141-176.
- Harding, P. (1974), “The Theramenes Myth”, *Phoenix* 28.1: 101-111.
- Leão, D. F. (2001), *Sólon. Ética e política*, Lisboa.
- Leão, D. F. (2010), “*Tyche, Kairos* et *Chronos* dans le Phocion de Plutarque”, in F. Frazier, & D. F. Leão (eds.), *Tychè et pronoia. La marche du monde selon Plutarque*, Coimbra - Paris, 183-194.
- Leão, D. F. (2015, 4ª ed.), *Aristóteles. Constituição dos atenienses. Introdução, tradução do grego e notas*, Lisboa.
- Leão, D. F. (2018), “Demétrio de Fáléron e a reinvenção da *polis* democrática”, in B. B. Sebastiani, D. F. Leão, L. Sano, M. Soares, & C. Werner (eds.), *A poiesis da democracia*, Coimbra, 241-270.
- Lisia. (1997, 5ª ed), *Orazioni (I-XV). Introduzione, traduzione e note di E. Medda*, Milano.

- Murphy, T. (1989), "The Vilification of Eratosthenes and Theramenes in Lysias 12", *AJP* 110: 40-49.
- Ober, J. (1989), *Mass and Elite in Democratic Athens. Rhetoric, Ideology, and the Power of the People*, Princeton.
- Ober, J. (2015), *The Rise and Fall of Classical Greece*, Princeton.
- Osborne, R. (2010), *Athens and Athenian democracy*, Cambridge.
- Paiaro, D. (2018), "La democracia ateniense entre la estabilidad y la anarquía", *Sociedades Precapitalistas* 8.1: 1-17.
- Patriquin, L. (2015), *Economic Equality and Direct Democracy in Ancient Athens*, New York.
- Plácido, D. (2008), "Las relaciones clientelares en la evolución de la democracia ateniense", *Circe* 12: 225-242.
- Pritchard, D. M. (2015), *Public Spending and Democracy in Classical Athens*, Austin.
- Pritchard, D. M. (2016), "Public Spending in Democratic Athens", *Ancient History* 46: 30-50.
- Pritchard, D. M. (2019), *Athenian Democracy at War*, Cambridge.
- Raaflaub, K. (1996), "Equalities and Inequalities in Athenian Democracy", in J. Ober, & C. Hedrick (eds.), *Demokratia. A Conversation on Democracies, Ancient and Modern*, Princeton, 139-174.
- Raaflaub, K. (2006), "Thucydides on Democracy and Oligarchy", in A. Rengakos, & A. Tsakmakis (eds.), *Brill's Companion to Thucydides*, Leiden - Boston, 189-222.
- Rhodes, P. J. (2005), *A History of the Classical Greek World, 478-323 BC*, Malden - Oxford.
- Sancho Rocher, L. (2004), "Los 'moderados' atenienses y la implantación de la oligarquía. Corrientes políticas en Atenas entre 411 y 403 a.C.", *Veleia* 21: 73-98.
- Sancho Rocher, L. (2016a), "Terámenes: ¿traidor, 'coturno' o moderado?", in F. M. Simón, F. P. Polo, & J. R. Rodríguez (eds.), *Autorretratos. La creación de la imagen personal en la antigüedad*, Barcelona, 13-40.
- Sancho Rocher, L. (2016b), "Sociología de la stásis, I. El dêmos y los oligarcas en 411 a.C.", *Athenaeum* 104.1: 5-30.

- Sancho Rocher, L. (2016c), “Sociología de la *stásis*, II. El soporte social de los Treinta y el del *dêmos* en 404/3”, *Athenaeum* 104.2: 373-396.
- Sano, L. (2018), “O povo arrependido: Xenofonte e o julgamento dos generais da Batalha de Arginusas”, in B. B. Sebastiani, D. F. Leão, L. Sano, M. Soares, & C. Werner (eds.), *A poiesis da democracia*, Coimbra, 127-152.
- Sebastiani, B. B. (2018a), “The Coups of 411 and 404 in Athens: Thucydides and Xenophon on Conservative Turns”, *GRBS* 58.4: 490-515.
- Sebastiani, B. B. (2018b), “Atenas, 411: do golpe oligárquico à *poiesis* da democracia”, in B. B. Sebastiani, D. F. Leão, L. Sano, M. Soares, & C. Werner (eds.), *A poiesis da democracia*, Coimbra, 68-94.
- Sebastiani, B. B., Leão, D. F., Sano, L., Soares, M., & Werner, C. (eds.) (2018), *A poiesis da democracia*, Coimbra.
- Shear, J. L. (2011), *Polis and Revolution. Responding to Oligarchy in Classical Athens*, New York.
- Thucydides (1967-70), *Historiae*. Ed. H. S. Jones, J. E. Powell. 2 vols, Oxford.
- Teegarden, D. (2014), *Death to Tyrants! Ancient Greek Democracy and the Struggle against Tyranny*, Princeton.
- Trittle, L. (2013), “Democracy and war”, in J. Arnason, K. Raaflaub, & P. Wagner (eds.), *The Greek Polis and the Invention of Democracy. A Politico-Cultural Transformation and its Interpretations*, Chichester, 298-320.
- Tuci, P. A. (2013), *La fragilità della democrazia. Manipolazione istituzionale ed eversione nel colpo di stato oligarchico del 411 a.C. ad Atene*, Milano. Disponível em: <<http://www.ledonline.it/index.php/Erga-Logoi/pages/view/qel-2-atene-democrazia>>.
- Wolpert, A. (2002), *Remembering Defeat. Civil War and Civic Memory in Ancient Athens*, Baltimore.
- Wood, E. M. (2012), *The Ellen Meiksins Wood Reader. Edited by Larry Patriquin*, Leiden - Boston.
- Xenophon (1968), *Opera omnia I*. Ed. E. C. Marchant. Oxford.
- Zumbrunn, J. (2017), “Thucydides and the Crowd”, in S. Forsdyke, E. Foster, & R. Balot (eds.), *The Oxford Handbook of Thucydides*, Oxford, 475-489.

LATIM

“A RAPOSA E O DRAGÃO” DE FEDRO – A ORIGEM DE UM *TOPOS* DA FICÇÃO, OU UMA FÁBULA QUE O POPULARIZOU?

PHAEDRUS’ “THE FOX AND THE DRAGON” – THE ORIGIN OF
A *TOPOS* OF FICTION, OR A FABLE WHICH POPULARIZED IT?

MIGUEL CARVALHO ABRANTES

MESTRE EM ESTUDOS CLÁSSICOS – UNIVERSIDADE DE COIMBRA

miguel.r.abrantes@gmail.com

orcid.org /0000-0003-2098-3318

59

ARTIGO RECEBIDO A 25/10/2018 E APROVADO A 26/07/2019

Resumo: Partindo da informação presente na fábula latina “A raposa e o dragão”, da autoria de Fedro, e depois tendo em consideração outras fontes literárias da Antiguidade relevantes para o mesmo tema, este artigo pretende explorar as potenciais origens e a popularização do *topos* literário em que um dragão guarda um tesouro.

Palavras-chave: Fedro, fábula, dragão, tesouro, religião.

Abstract: Starting with the information present in the latin fable “The fox and the dragon”, authored by Phaedrus, and then taking into account other literary sources from the Antiquity relevant to the same subject, this article seeks to explore the potential origins and the popularization of the literary *topos* in which a dragon guards a treasure.

Keywords: Phaedrus, fable, dragon, treasure, religion.

Desde livros como *O Hobbit* ou a saga *Harry Potter* até videogames como *God of War* ou *Final Fantasy*, passando por filmes animados como *Shrek* ou *Moana*, nos nossos dias é comum que a presença de um grande tesouro numa obra de ficção seja acompanhada, quase sempre, por uma criatura mitológica que defende o acesso a essas riquezas. Caso queiramos, por um breve momento, deixar de lado a chamada suspensão da descrença, podemos ser levados a perguntar o que faz uma criatura nesse local e porque razão protege tamanhas riquezas como se a sua vida dependesse dessa tarefa.

A resposta que aqui propomos baseia-se numa das construções literárias de Fedro, autor romano do primeiro século da nossa era e primeiro compilador de fábulas esópicas em língua latina. Presente no quarto livro das suas *Fabulae* e aqui traduzida para Português¹, a breve trama que faz cruzar uma raposa com um dragão² diz-nos o seguinte:

- 60
- 1 *Uma raposa, ao escavar o seu covil, enquanto cava a terra
E faz muitos mais buracos
Chega ao derradeiro antro de um dragão,
Em que este guarda os seus tesouros escondidos.*
 - 5 *Assim que esta o viu, disse: “Primeiro peço desculpa, para que a minha
imprudência vejas;
Depois, se tão bem vês
O quanto o ouro não serve a esta minha vida,
Peço-te que me respondas. Que prazer obténs
Deste trabalho, qual é o teu grande prémio,*
 - 10 *Para que percas o teu sono e passes o teu tempo nas trevas?”*

¹ Texto latino em Perry 1965: 333-335, traduzido para Português pelo autor do artigo.

² O conceito de “dragão” não é estável nos autores da Antiguidade, mas este animal pode aqui ser considerado, essencialmente, como uma serpente. Se nos Poemas Homéricos as palavras *ophis* e *drakon* ainda parecem designar uma mesma criatura (e.g. *Il.* 12.195-229, em que ambas até se confundem), nos autores posteriores as duas designações vão-se afastando, e ao longo dos séculos até passam a designar seres completamente diferentes, cf. Senter 2016: 67-86.

- “Nenhum”, diz o dragão, “Na verdade, isto foi-me atribuído
 Pelo magno Júpiter”. “Por isso, nem a ti,
 Nem a mais ninguém, dás nada?” “O Destino assim o decidi”.
 “Não desejo que te zangues; em verdade te digo:
- 15 Nasceu com a ira dos deuses quem é semelhante a ti”.
 Já que irás para onde partiram os que vieram antes de ti,
 Com que mente cega e mísera torturas o teu espírito?
 Digo-te, ó avarento, que és a alegria do teu herdeiro,
 Que não dás incenso aos céus e te privas de comida,
- 20 Que ouves triste o som do tocador de cítara,
 Que enfraqueces a alegria das flautas,
 Que exprimes com um gemido os preços das comidas,
 Que enquanto juntas dinheiro ao teu património
 Fatigas o céu com um sórdido perjúrio,
- 25 E que circundas todas as despesas fúnebres
 Para que nem Libitina³ faça de ti lucro.

Esta fábula, como tantas outras, pode ser dividida em dois momentos essenciais. Se o segundo deles, que começa no décimo-sexto verso, é uma espécie de moral destinada a fazer pensar todos aqueles que se revêm no carácter (quase) avarento do dragão, é-nos da maior importância o primeiro momento. É nele que surge uma breve trama, em que uma raposa, ao seguir a sua rotina diária, acaba, de forma inesperada, por se encontrar no obscuro antro de um dragão, que o texto latino designa como uma *spelunca*. Curiosa, pergunta-lhe o que faz ele nesse local, tendo lugar um breve diálogo que revela três pontos importantes.

Em primeiro lugar, a raposa faz questão de frisar que não tem qualquer interesse real no ouro que o dragão guarda. Esta menção permite-nos antever esses bens como desejáveis por um grupo do qual este

³Deusa romana dos enterros.

animal não faz parte. Não nos é dito de quem ele guardava tamanhas riquezas, mas o contexto da fábula poderá levar-nos a crer que “alguém” desejava obtê-las, surgindo daí a necessidade de que fossem protegidas contra possíveis roubos.

Depois, respondendo à questão que lhe foi posta, o dragão revela que não obtém qualquer prazer ou recompensa do trabalho que faz. Fá-lo porque Júpiter lhe atribuiu essa tarefa. A mesma ideia é ainda enfatizada com a referência directa ao Destino, que então se pensava dirigir os caminhos de todos os seres vivos. Assim se poderá descartar a ideia de que o ouro fosse pertença do dragão, sem que este pudesse usufruir dele como entendesse – não só estava destinado a guardar o tesouro, como nem podia sequer usá-lo em seu proveito próprio.

Finalmente, a raposa, adoptando uma postura prudente, deixa claros os seus sentimentos face ao modo de vida do dragão – “Nasce com a ira dos deuses quem é semelhante a ti”, ou seja, têm certamente vidas muito infelizes todos aqueles que, apesar de terem acesso aos maiores bens, nenhum proveito podem ter dessas propriedades. É, essencialmente, o início de uma moral da fábula que se prolonga nos versos seguintes.

Por todas estas considerações podemos compreender que, na visão das fábulas de Fedro, o dragão guarda um tesouro porque entidades divinas lhe atribuíram esse trabalho. Embora os passos aqui tidos em conta não nos informem da origem dos bens, a referência a Júpiter poderia fazer supor uma potencial proveniência ou pertença divina (um elemento importante, a que voltaremos mais à frente). Contudo, as mesmas linhas dão-nos é a saber que a criatura não tem qualquer uso real para o tesouro, limitando-se a protegê-lo da avareza de todos aqueles que visitam o local em que habita.

É uma resposta que, de um ponto de vista literário, tem lógica, mas será esta fábula da autoria de Fedro a origem do *topos* literário? Terá sido ele o primeiro a associar tesouros a dragões? Em ambos os casos a resposta parece apresentar-se negativa. Já existiam, nos mitos da Antiguidade, múltiplos exemplos de seres mitológicos que guardavam

preciosidades ou locais importantes, desde o Dragão das Hespérides ou o *drakón* que guardava o Tosão de Ouro até figuras como o cão Cérebro ou as Harpias. Além disso, são vários os autores que circundam cronologicamente este fabulista latino e relacionam os dragões com os tesouros⁴, alguns deles tão conhecidos como Cícero⁵, Marcial⁶, Artemidoro⁷ ou Macróbio⁸.

Na verdade, essa relação parece provir de cultos religiosos que já antecediam Fedro em vários séculos, podendo ter sido importada até da cultura egípcia⁹. Conforme referido por Nilsson (1947), as serpentes (ou dragões) estavam associados ao deus Esculápio, mas nos templos de outros deuses também existiam tesouros protegidos por uma representação dessa criatura¹⁰, possivelmente em virtude da reputação de ter, como justificado por Macróbio, “uma visão muito aguçada e uma natureza atenta”¹¹. Se esta se tratava de uma protecção simbólica, na medida em que uma estátua, por si só, não poderia evitar quaisquer roubos, a sua presença no local provavelmente recordaria um potencial ladrão da vigilância divina de que estava a ser alvo.

Nesse sentido, pelo menos desde o século V a.C. que alguns deuses eram representados como anguiformes; entre eles contavam-se Trofónio, Esculápio, Hígia e Anfiarau, bem como *Zeus Meilichios*, *Zeus Philios* e *Zeus Ktesios*¹², o que nos permite formar uma relação explícita entre esta criatura e Zeus/Júpiter. Não se pretende com isto, evidentemente, argumentar que o dragão da fábula era o próprio deus, mas permite

⁴ Cf. Nilsson 1947: 303.

⁵ Cic. *Phil.* 13.5.

⁶ Mart. 12.53.

⁷ Artem. 2.13.

⁸ Macrob. *Sat.* 1.20.3.

⁹ Nilsson 1947: 305.

¹⁰ Cf. Nilsson 1947: 304-308.

¹¹ Macrob. *Sat.* 1.20.3, traduzido para Português pelo autor do artigo.

¹² Ogden 2013: 272ff.

estabelecê-lo como um servo do monarca dos deuses, bem como atribuir ao tesouro que guardava uma titularidade divina. Somos então levados a uma potencial conclusão – se representações dos dragões protegiam os tesouros nos templos dos deuses, poderia supor-se que os animais (reais) que correspondiam à mesma designação também protegessem riquezas nos locais em que viviam.

Assim, o que Fedro fez foi transferir para a ficção literária uma inferência do que poderá ter visto em alguns locais de culto – a referência ao dragão, cumulativamente servo dos deuses e protector de riquezas – e transportou para o mundo da fábula uma realidade religiosa com que a sua audiência já estava familiarizada. E face a estes argumentos, podemos reconhecer que o autor latino não inventou este *topos*, mas poderá ter contribuído para a sua popularização literária. Tal possibilidade faz ainda mais sentido se tivermos em conta que, conforme nos é dito por Henderson (1999): “Phaedrus is in the Quixotic position of exerting an extraordinarily powerful influence on European tradition, first as the (unacknowledged) primary conduit through which the beast-fable entered Mediaeval culture in Western Europe, second as a base for the revived fable culture of *belles lettres* into the eighteenth century, and third as the ubiquitous elementary text used in élite education through to the early twentieth century”¹³.

Também Renault (2003) acrescenta algo de semelhante: “À l’origine des fables du Moyen Âge, il faut citer Phèdre, l’auteur incontournable par excellence mais qui, et c’est un paradoxe, a sombré dans l’oubli pendant toute cette longue période. Son nom même n’est plus qu’un lointain souvenir dans l’Occident médiéval alors que celui d’Ésope, au contraire, reste dans toutes les mémoires.”¹⁴

Neste sentido, frisem-se duas expressões chave, “unacknowledged” e “sombéré dans l’oubli pendant toute cette longue période”, na medida

¹³Henderson 1999: 320-321.

¹⁴Renault 2003: c. “La tradition phédrienne”.

em que essa influência das fábulas de Fedro, por maior que possa ter sido, poderá igualmente estar tão velada nas produções literárias da Idade Média que não existam muitas atribuições directas à identidade do seu autor. E de facto, quando Lippincott (1981) escreveu sobre a história dos dragões nunca refere Fedro, principiando cronologicamente com a Bíblia e o *Fisiólogo* do século III-IV d.C.¹⁵, quase como se essas duas referências tivessem surgido entre um vazio cultural – mas recorde-se que nenhuma delas fundamenta a razão pela qual se pensava que as criaturas em questão guardavam tesouros. Também fontes mais tardias de alguma importância, como as *Etimologias* de Isidoro de Sevilha ou o *Bestiário de Aberdeen*, nunca revelam essa razão, apesar de mencionarem consistentemente que estas criaturas viviam numa *spelunca*¹⁶, uma caverna, tal a criatura mencionada por Fedro. Estariam os seus autores a pensar no conteúdo da fábula que aqui temos em consideração, a que poderão ter tido acesso sem uma atribuição mais directa? Apesar de nenhum deles nos informar sobre as suas fontes directas, é possível que sim.

65

Em suma, se as alusões aos dragões, pelo facto de serem considerados guardiões de tesouros, têm um fundamento mitológico e religioso, parecendo já anteceder as *Fábulas* de Fedro em pelo menos alguns séculos, a explicação que este nos apresenta na sua fábula “A raposa e o dragão” é a mais antiga e completa a que ainda temos acesso nos nossos dias. Se o autor certamente não inventou este *topos*, pelo menos o conteúdo da sua fábula explicou-o de uma forma breve e poderá ter contribuído para a sua disseminação e popularização, provavelmente até de uma forma anónima, na cultura ocidental da Idade Média, de onde as histórias dos dragões e respectivos tesouros se tornaram conhecidas até aos nossos dias.

¹⁵ Lippincott 1981: 3.

¹⁶ *Etimologias*, 12.4.4-5; *Bestiário de Aberdeen*, f. 66r.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, D. R. S. (1993), *Martial. Epigrams, Volume III: Books 11-14*, Cambridge; Mass.: Loeb Classical Library.
- Bailey, D. R. S. (2010), *Cicero. Orations. Philippics 7-14*, Cambridge; Mass.: Loeb Classical Library.
- Barney, S. A., Lewis, W. J., Beach, J. A., & Berghof, O. (2010), *The Etymologies of Isidore of Seville*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Curley, M. J. (2009), *Physiologus: A Medieval Book of Nature Lore*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gibbs, L. (2008), *Aesop's Fables (Oxford World Classics)*, Oxford: Oxford University Press.
- Harris-McCoy, D. (2012), *Artemidorus' Oneirocritica: Text, Translation and Commentary*, Oxford: Oxford University Press.
- Henderson, P. (1999), "Phaedrus' "Fables": The Original Corpus", *Mnemosyne* Fourth Series 52.3 (Jun): 308-329.
- Kaster, R. A. (2011), *Macrobius. Saturnalia, Volume I: Books 1-2*, Cambridge; Mass.: Loeb Classical Library.
- Lippincott, L. W. (1981), "The Unnatural History of Dragons", *Philadelphia Museum of Art Bulletin* 77.334: 2-24.
- Murray, A. T. (1924), *Homer, The Iliad*, Cambridge; Mass.: Harvard University Press. Disponível online: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Hom.+Il.+1.1> [acesso 24-04-2015].
- Nilsson, M. P. (1947), "The Dragon on the Treasure", *The American Journal of Philology* 68.3: 302-309.
- Ogden, D. (2013), *Drakon: Dragon Myth and Serpent Cult in the Greek and Roman Worlds*, Oxford: Oxford University Press.
- Perry, B. E. (1965), *Babrius, Phaedrus, Fables*, Cambridge; Mass.: Loeb Classical Library.
- Renault, P. (2003), "Fable et tradition ésopique", *Folia Electronica Classica (Louvain-la-Neuve)* 6 (Julho - Dezembro). Disponível online em <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/FE/06/fable.html> [acesso 24-04-2019].

Senter, P., Mattox, U., & Haddad, E. E. (2016), “Snake to Monster: Conrad Gessner’s Schlangenbuch and the Evolution of the Dragon in the Literature of Natural History”, *Journal of Folklore Research* 53.1-4 (January/April): 67-124.

OUTROS RECURSOS:

Bestiário de Aberdeen, disponível online em <http://www.abdn.ac.uk/bestiary/> [acesso 24-04-2019].

Um agradecimento a Elisabete Cação, e ao *peer* anónimo, pelas suas opiniões relativas a uma versão preliminar deste artigo.

A EPÍGRAFE LATINA COMO ELEMENTO DIDÁTICO (XXXVII) O EXEMPLO DO EPITÁFIO DE *L. VIBIVS REBVRRVVS*

THE LATIN EPIGRAPH AS A DIDACTIC ELEMENT (XXXVII)
THE EXAMPLE OF THE *L. VIBIVS REBVRRVVS*' EPITAPH

JOSÉ D'ENCARNAÇÃO

UC – CEAACP

jde@fl.uc.pt

orcid.org/0000-0002-9090-557x

69

ARTIGO RECEBIDO A 26-03-2020 E APROVADO A 17-07-2020

Resumo: Prossegue-se no intuito de mostrar como a análise cuidada de uma epígrafe romana pode fornecer informações válidas do ponto de vista da vivência cultural nessa época. Se um texto escrito se destinava, então, ao público seu contemporâneo, um texto gravado visava o presente e o futuro. Utiliza-se o exemplo de uma epígrafe já conhecida, da Lusitânia, para mostrar a evidência do que se pretende demonstrar.

Palavras-chave: CIL II 938, antroponímia indígena, Lusitânia romana.

Abstract: The study of a Roman epigraph can give us a very real image of the Roman life. In fact, the Roman literary texts show us a daily existence presented to the people of this time; a Roman epigraph

was made to the present, we know, but, specially, to the future. An example is done to explain that.

Keywords: CIL II 938, indigenous anthroponomy, Roman Lusitania.

1. EM JEITO DE INTRODUÇÃO

A intenção destas singelas notas, iniciadas no já longínquo mês de Junho de 1996 – estava o *Boletim de Estudos Clássicos* no seu nº 25!... – foi a de mostrar como, através da análise dos monumentos epigráficos, se poderiam conhecer muitos dados acerca da cultura romana, entendendo por ‘cultura’ não apenas os aspectos materiais de uma existência, mas também e sobretudo, o pensamento e tudo o que um simples escrito, sintético e destinado a perdurar, tinha para nos transmitir.

70

Há, na verdade, uma diferença substancial entre o monumento epigráfico – eu insisto em chamar-lhe ‘monumento’ – e os textos dos autores clássicos: estes escreviam para as pessoas do seu tempo; quem encomendava uma inscrição ao lapicida visava o presente e o futuro. É por isso que tenho por mui ajustada a ideia de Giancarlo Susini, quando afirma que a inscrição retrata a forma como o Homem, em determinado momento, seleccionou ideias para transmiti-las aos vindouros.

Vai longa a caminhada e, ao olharmos para trás, seguindo o conselho de António Machado, vemos que as nossas pegadas nos elucidaram sobre muitos e variados aspectos da história romana: como é que, através do modo de identificação, podemos descobrir a que ‘classe’ o indivíduo pertencia; porque é que se identificava de uma forma e não de outra; porque é que se omitiam uns dados e se dava importância a outros; por que razão o defunto ousava falar com quem passava junto de seu túmulo *Venisti ave Legisti salve...*

Há aspectos que ainda não foram abordados e sobre os quais, provavelmente, ainda havemos de nos debruçar. Dou dois exemplos:

1. *Praefectus orae maritimae*

A dado momento, houve quem tivesse sido nomeado *praefectus orae maritimae*. À primeira vista, cargo estranho, numa altura em que os problemas ecológicos se não punham e, de certeza, não seria para preservar a qualidade da água que se sentira necessidade de criar esse cargo e o entregar a um membro da ordem equestre. O problema, compreende-se, era a pirataria. E esse *praefectus* comandava, pois, todas as forças navais que tinham por missão salvaguardar a orla marítima.

2. *Praefectus fabrum*

No currículo de muitos cavaleiros surge a referência a esta função: *praefectus fabrum*, «prefeito dos artífices». «Artífices»? Artífices de quê? A função era exercida por quem tivera experiência militar e aspirava a ser, de seguida, cavaleiro com responsabilidades no exército. Os artífices que ele orientava eram os que fabricavam instrumentos bélicos: espadas, punhais, escudos... Há, inclusive, menção aos *praepositi fabricae*, os superiores que a tudo isso superintendiam.

Menção a essas funções é natural que não apareçam nos textos literários.

71

2. UMA PLACA ROMANA

Os tempos são de reflexão e, também por isso, preferi fazer aqui uma pausa e recapitular os objectivos da campanha iniciada em Junho de 1996, quase 25 anos completados, mediante mais um exemplo, apresentado em terminologia «didáctica»: a placa de mármore, recentemente estudada por Julio Esteban (2019, n.º 1364, p. 44-45) que, achada em Bohonal de Ibor, Talavera la Vieja, no termo da cidade romana de *Augustobriga*, actual província espanhola de Cáceres, em tempo de Romanos integrada na Lusitânia.

A placa está à guarda da Real Academia de la Historia¹, de que me prezo de ser membro, e nela foi gravado o seguinte:

L · VIBIO [·] QVIRI
· REBVRRO ·
VALERIA TAGANA
DVELONIS · FILIA
TESTAMENTO · PONI · IVSSIT



72

Poderá perguntar-se, desde logo, porque é que os pontos foram colocados a meio da altura da linha e não em baixo. Respondo: porque esse era o hábito entre os Romanos e, caso encontremos uma epígrafe

¹ Agradeço a Julio Esteban a prontidão com que me facultou a imagem que ilustra esta nota. Pertence, com o nº 89, ao catálogo da Academia.

em que tal não acontece é porque ela não é romana, ainda que redigida em latim.

Segunda pergunta: e para que servem esses pontos, se os vemos mesmo depois de uma palavra que está completa? Porque não servem para indicar siglas ou abreviaturas, como na actualidade, mas para dividir palavras.

E porque é que há siglas e abreviaturas? Porque gravar no mármore ou no granito ou no xisto custa, há que limitar o número de caracteres, até para não se ter de ocupar muito espaço. Por outro lado, nada de estranho! O que é que acontece nos nossos dias quando enviamos um sms ou mesmo um simples *email*? Para além do uso recorrente dos *emojis* (uma imagem vale mais que mil palavras!...), não utilizamos já uma série de abreviaturas que toda a gente compreende? Assim os Romanos!

Por vezes, não temos uma ideia precisa do que essas siglas significam no concreto – como é raro, hoje, encontrar quem saiba, de repente, desdobrar as siglas MRPP... – compreende-se, todavia, a mensagem. MRPP não se consegue desdobrar de imediato, mas a gente sabe que se trata de um partido «de esquerda», quiçá «de extrema esquerda»...

Está, pois, justificado, o seu uso entre os Romanos, como o será sempre na história da Humanidade, ao longo dos séculos. Contudo, atendendo a eventuais incertezas, importa que o epigrafista proceda aos desdobramentos, até porque, amiúde, uma sigla pode ter significados idênticos. No caso de MRPP, não será raro que se comece por desdobrar M(ovimento) R(evolucionário)...

Cumpra ao epigrafista o desdobramento. Vamos a isso! Como se apresentou antes o texto como ele está na pedra, onde inclusive segue um mui cuidadoso eixo de simetria, poderemos agora pôr a leitura interpretada em texto corrido, limitando-nos a assinalar a divisão das linhas.

Assim:

L(*ucio*) · VIBIO [·] QVIRI / · REBVRRO · / VALERIA TAGANA / DVELONIS
· FILIA / TESTAMENTO · PONI · IVSSIT

A Lúcio Víbio Reburro, da tribo Quirina – Valéria Tagana, filha de Duclão, mandou fazer por testamento.

Mantivemos em maiúsculas as letras patentes e em itálico o que se reconstituiu, para melhor compreensão.

3. OS ELEMENTOS DIDÁCTICOS

Temos, neste caso, uma boa imagem da epígrafe (Fig. 1). Tal nem sempre acontece e, por tal motivo, os epigrafistas fazem questão em dar as medidas das letras, linha por linha e, também, as dos espaços interlineares (sempre um a mais do que o número de linhas) para que o leitor se aperceba de algo que, do ponto de vista da Arqueologia, não é de somenos: para onde é que a inscrição foi pensada?

Já agora, outra afirmação que parece óbvia, mas não é: e que a inscrição foi feita para ser lida! Por isso pensamos que, amiúde, as letras seriam pintadas. De qualquer modo, se o não fossem, o facto de se ter usado com muita frequência o corte em bisel visa exactamente esse efeito do claro-escuro e assim se consegue ler, praticamente a todas as horas do dia. Recordo ter visto, há anos, no Museu de Serralves, a placa que menciona o arquiteto e os obreiros do empreendimento que está num tipo de letra e com um recorte tão pouco acentuado que só a determinada hora do dia e com determinada inclinação dos raios solares é que será realmente legível.

Comprendemos o uso de módulo menor de algumas letras e, de modo especial, na última linha, porque urgia fazer caber tudo no espaço disponível.

Sendo placa moldurada, de reduzida espessura (3 cm), foi destinada a ser engastada num edifício (por exemplo, o lóculo de um *columbarium*), porque – observando bem – se verifica que o texto está paginado para ser lido de frente, à altura dos olhos, não tendo em conta qualquer distorção da perspectiva. Os artistas do Renascimento, ao pintarem

tetos, é que tinham de distorcer tudo para que, cá de baixo, nós víssemos tudo certinho!...

E que mais se poderá, então, aprender com a placa funerária em análise?

3.1. As famílias

Como, na actualidade, nem todos os Soromenhos são da mesma família, embora se aceite que o sejam, por exemplo, os Soromenhos naturais de Aveiro... – do mesmo modo nem todos os *Vibii* registados na epigrafia da Lusitânia romana são familiares próximos ou afastados. Trata-se, contudo, de uma família largamente documentada no mundo romano e, por isso, encontrar-se um *Vibius* na Lusitânia levar-nos-á a pensar que identificará alguém com possíveis relações externas. O mapa de distribuição dos *Vibii* que se elaborou em 2003 (*Atlas...* p. 340-341, mapa 325) permite-nos verificar que, nessa data, se haviam anotado pouco mais de 30 *Vibii*, dos quais 11 na capital da Lusitânia. Essa tendência, de concentração numa cidade importante, vem corroborar o que se imaginou: é gente vinda de fora.

Há um elemento de capital interesse neste domínio, que é o *cognomen*, aquele terceiro membro dos *tria nomina*, por ser o mais específico de cada um e, conseqüentemente, o mais esclarecedor. Neste caso, *Reburrus*, um nome tipicamente de origem lusitana (Rubio Alija 1959).

Temos, assim, a possibilidade se sugerir uma hipótese: *L. Vibius Reburrus* pertenceu ao escol indígena, assumiu o gentílico de quem o ‘apadrinhou’ e tornou-se cidadão romano, tendo sido inscrito na tribo Quirina, da cidade flávia de *Augustobriga*.

Há, porém, mais uma personagem: *Valeria Tagana*. Pertence a outra família, a *Valeria*, também ela largamente documentada na Lusitânia (*Atlas...* p. 332-335, mapa 316), cerca de 150 testemunhos, dos quais aproximadamente 30 em Mérida. E a identificação de *Valeria*, além de o seu

cognomen denunciar uma ligação com o rio Tejo, tem um pormenor bem significativo: ao contrário de *Reburrus*, faz questão em mencionar o pai. O facto de *filia* vir por extenso deve tomar-se à conta de oportunidade estética de paginação e não como especial motivo de orgulho. E o pai tem um nome que se documenta aqui pela primeira e única vez: *Duelo*. Optamos por considerá-lo etimologicamente pré-romano, dada a ausência de paralelos. Esse é, de resto, o entendimento de Vallejo Ruiz (2005, p. 312 e *passim*) e de Blanca Prósper (2002, p. 417-421): é possível atribuir-lhe uma base fonética que grafam assim: **duwé*; mas, aqui para nós, afirmarem isso ou outro deixa-nos na mesma. É antropónimo pré-romano, não se lhe conhece a ascendência e... ficamos por aqui!

3.2. Os labirintos da onomástica

76

Ou não ficamos, caso o inusitado nos espicace a curiosidade e queiramos saber mais.

O recurso à mais completa e atualizada base de dados epigráfica, organizada, em Frankfurt, por Manfred Clauss, com a colaboração de toda a comunidade de epigrafistas, citada pelas siglas EDCS, poderá trazer-nos algumas pistas.

E o que, desde logo, aí nos chama a atenção – ao colocarmos *duel* no motor de buscas – é o facto de nos dar conhecimento, na mesma área donde veio esta placa em análise, concretamente de Villar del Pedroso, localidade cujo território, na época romana, estaria integrado no *ager Augustobrigensis*, se haver encontrado uma epígrafe em que se explicita que o epitáfio de *Duel(ius) Camalius*, de 25 anos, foi mandado gravar por *Camalius Aveli f(ilius)* e por *Duelia Armonis f(ília)*. Assim parece entender-se.

O paralelismo fonético é tão evidente que se estranha o facto de Julio Esteban o não ter apontado no comentário à epígrafe, limitando-se a dizer: «*Duelo* é um antropónimo indígena documentadas pela primeira vez».

Havia, por conseguinte, que deslindar-se a questão.

A ficha de EDCS 43300113 foi elaborada exclusivamente a partir de CPIL 801, um dos primeiros *corpora* epigráficos publicados na Península Ibérica, em 1977. Davam os estudos epigráficos, podemos dizê-lo, os primeiros passos no sentido de atenção maior aos monumentos. Recorde-se que se publicara, no ano anterior, o volume relativo à Epigrafia de *Conimbriga* (FC II), sem dúvida, um marco desses estudos na Hispânia. Ricardo Hurtado de San Antonio, o autor de CPIL, limitou-se a juntar o que se conhecia, sem espírito crítico (Encarnação 1978). Veja-se, a título de exemplo, a tradução que dá da segunda parte do epitáfio:

«Camalio, filho de Avelio, e de Duela, Armonio e suas filhas, procuraram erigi-lo» (o. c., p. 340).

Havia, necessariamente, de se voltar a ler Julio Esteban, para se compreender a discrepância. E a sua leitura (p. 106) é, de facto, bem diferente:

«Cupiena / Camali · f(ilia) / an(norum) XXV · h(ic) · s(ita) · est / Camalus /
⁵Aveli · f(ilius) · et / Duenia · A/nmonis · f(ilia) / filiae · f(aciendum) c(uraverunt)

77

A epígrafe ganha, desta sorte, um sentido aceitável: a filha falecera aos 25 anos e são os pais que lhe mandam fazer o epitáfio.

Desaparece-nos, todavia, qualquer possibilidade de apoio para o que se pretendia – *Duelo* – porque a *Duelia* referida em EDCS 43300113 será, afinal, *Duenia*, por seu turno também testemunho único.

Que fazer?

Voltar à pedra. E, na falta dela, a observação da boa foto apresentada por Julio Esteban (p. 203). Debalde, porque, como o próprio autor explica, a superfície epigrafada «Está muy erosionada y cubierta de líquenes, por lo que el texto se lee com dificultad» (p. 105).

Não há que desanimar, contudo, na medida em que a aplicação de novos métodos, designadamente mediante a utilização de filtros em múltiplas fotografias de diversos ângulos, tem conseguido ‘ver’ o que, a olho nu, se não lograva entender. Por essa aplicação se vai esperar.

3.3. A cultura

Quando duas culturas entram em contacto, adotam-se facilmente os modelos iconográficos; mais difícil é a adoção de atitudes.

Neste caso, a placa obedece claramente à tipologia romana: campo epigráfico rebaixado, limitado por moldura de filete exterior e gola direta; caracteres actuários perfeitamente delineados, em bisel; pontuação triangular, usada também na 2ª linha, antes e depois da palavra, para obter bonito efeito estético; sábia utilização das letras de módulo menor (veja-se o minúsculo A no final da 3ª linha, o O e o I 'ao colo' do L para poupar espaço) e dos nexos na última linha (NT e NI), que é toda ela de menor módulo para caber no espaço disponível. O único lapso a apontar será, porventura, ter abreviatura QVIR(*ina*) não a terminar no R como é habitual mas no I – deslize de quem ainda não está totalmente familiarizado com os hábitos epigráficos oficiais.

78

Se, como se viu, a aculturação incipiente é denunciada pela manutenção de cognomes de raiz indígena (*Reburrus*, *Taganus*, *Duelo*) e pela circunstância de a filiação da dedicante vir após o seu *cognomen*, a expressão *testamento poni iussit* é reflexo de se estar já ao corrente de um procedimento jurídico. «Uma frase estereotipada» – objectar-se-á. Não se nega; contudo, é usada e sabe-se o que significa.

Nesse aspecto, um pormenor decerto não escapou ao leitor mais atento: qual é o grau de parentesco entre Reburro e Tagana? Nenhum vem expresso na pedra! Cada qual que interprete como entender, não sendo inverosímil que se tratasse apenas de um relacionamento de grande amizade e confiança, a ponto de Valéria ter deixado em testamento – não se sabe a quem – a obrigação de mandar lavrar o epitáfio para os dois. Para os dois? É de supor que sim. E foi, sem dúvida, de livre vontade e comum acordo em vida que Reburro e Tagana estabeleceram que no mesmo túmulo fossem repousar.

Escreve-se amiúde, a propósito dos monumentos epigráficos, que eles são «pedras que falam». Nem tudo, porém, eles nos dizem, mesmo que

nos esforcemos por tudo compreender. Ele há intimidades que – para além dos corpos – as pedras também preferem guardar!...

BIBLIOGRAFIA

Atlas = Navarro Caballero, M., & Ramírez Sádaba, J. L. (2003), *Atlas Antroponímico de la Lusitania Romana*, Mérida-Bordéus.

CPILC = Hurtado de San Antonio, R. (1977), *Corpus Provincial de Inscripciones Latinas (Cáceres)*, Cáceres.

EDCS = *Epigraphik Daten-bank Claus / Slaby*, acessível em: <http://www.manfredclaus.de/gb/>

Encarnação, J. d' (1978), “Recensão a Ricardo Hurtado de San Antonio, *Corpus Provincial de Inscripciones Latinas (Caceres)*”, *Conimbriga* 17: 162-164.

Esteban Ortega, J. (2019), *Corpus de Inscripciones Latinas de Cáceres. V. Augustobriga*, Cáceres.

FC II = Étienne, R., Fabre, G., & Lévêque, P. et M. (1976), *Fouilles de Conimbriga, II – Épigraphe et Sculpture*, Paris.

Prósper, B. (2002), *Lenguas y Religiones Prerromanas del Occidente de la Península Ibérica*, Salamanca.

Rubio Alija, J. (1959.), “Espanoles por los caminos del Imperio Romano. Estudios epigráfico-onomásticos en torno a *Reburrus* y *Reburrinus*”, *Cuadernos de Historia de España* 2-30: 5-124.

Vallejo Ruiz, J. M. (2005), *Antroponimia Indígena de la Lusitania Romana*, Vitoria-Gasteiz.

TRADIÇÃO CLÁSSICA

ALFRED HITCHCOCK'S *VERTIGO* AND THE PYGMALION MYTH RECONSIDERED

SILVIO BÄR

UNIVERSITY OF OSLO

DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CLASSICS, HISTORY OF ART AND IDEAS

silvio.baer@ifikk.uio.no

orcid.org/0000-0003-0627-7994

ARTIGO RECEBIDO A 30-03-2020 E APROVADO A 17-07-2020

Abstract: Alfred Hitchcock's film *Vertigo* (1958) has attracted the interest of classical reception scholars because of its adaptation of Ovid's Pygmalion myth. Scottie, the film's main character, has been interpreted as a re-enactment of Pygmalion, a character in the *Metamorphoses* who sculpted his ideal woman out of ivory. In this article, the idea of a direct line of reception from Ovid to Hitchcock is challenged. Rather, the principal model of the film is identified as George Bernard Shaw's drama *Pygmalion* (1913). However, Ovid's Pygmalion story does constitute a model for the film as well, though it does so on a more indirect level. In fact, all the film's main characters display Ovidian traits. These add an extra layer of meaning to the understanding of the film and the complexity of its characters, and allow for an unexpected re-interpretation of Scottie and his desires.

Keywords: Ovid, *Metamorphoses*, Pygmalion, Alfred Hitchcock, *Vertigo*.

1. INTRODUCTION

The psychological thriller *Vertigo* (1958) is one of Alfred Hitchcock's best-known and most praised masterpieces. The film has attracted the interest of scholars of classical reception because of its purported adaptation of the Pygmalion myth from Ovid's *Metamorphoses*. Scottie, the main character in the film, has been interpreted as a cinematic re-enactment of Pygmalion, the man who sculpted his ideal woman in ivory and brought her to life through Venus' intercession. In this article, I challenge the idea of a direct line of reception from Ovid to Hitchcock and argue that the film's principal model is George Bernard Shaw's drama *Pygmalion* (1913). Ovid's Pygmalion story does constitute a model for the film, but it does so on a more indirect and subtle level. I demonstrate that, in fact, all main characters in the film (viz., Scottie as well as the three female characters Madeleine, Judy and Midge) display Ovidian traits. Some of these traits appear as parallels to Ovid's Pygmalion story, whereas others can be viewed as elements of inversion. I argue that, in sum, these Ovidian intertexts add extra layers of meaning to the overall understanding of the film and, in particular, to the complexity of its characters, and they allow for an unexpected re-interpretation of Scottie and his desires.

84

2. PLOT SUMMARY OF *VERTIGO*

The protagonist of *Vertigo* is John "Scottie" Ferguson (James Stewart), a former police officer and bachelor whose only close acquaintance is his former fiancée Marjorie "Midge" Wood (Barbara Bel Geddes). Suffering from acrophobia, Scottie has retired early after the death of one of his colleagues, for which he blames himself (his colleague died in a rooftop chase while trying to help Scottie, who was paralyzed by vertigo). Scottie is then hired as a private detective by his friend

Garvin Elster (Tom Helmore) in order to protect Elster's suicidal wife Madeleine (Kim Novak). Madeleine seems to be possessed by the spirit of her great-grandmother Carlotta Valdes, who took her own life one hundred years earlier. Scottie follows Madeleine and witnesses her fixation on a portrait of Carlotta in a local museum. He saves her from drowning – her first suicide attempt – and thus they become acquainted and eventually fall in love. However, Scottie's acrophobia prevents him from stopping Madeleine's second suicide attempt: she jumps from the bell tower at the mission of San Juan Bautista (south of San Francisco) and falls onto the roof of the monastery. Overwhelmed by guilt, Scottie becomes depressive and is treated in a mental institution.

After his release, Scottie meets Judy Barton (also played by Kim Novak), a woman who reminds him of Madeleine. He introduces himself to her, and after some resistance from her side, they eventually become a couple. Still obsessed with Madeleine, Scottie urges Judy to adopt Madeleine's dress and hair style. Scottie later catches sight of a piece of jewellery on Judy's neck that he recognizes as the one worn by Carlotta in the portrait. Scottie concludes that Judy and the person whom he knew as Madeleine must, in fact, be the same. He takes Judy to San Juan Bautista, drags her up the bell tower and forces a confession out of her. It turns out that Judy had played Madeleine, and that the story about her spiritual possession was a carefully orchestrated deception. Garvin had killed his real wife and had been waiting at the top of the tower with her corpse to throw it down onto the roof of the monastery; he had hired Scottie to protect his 'wife' because he knew that Scottie's acrophobia would make it impossible for him to reach the top of the tower. While Scottie and Judy are standing at the top of the tower, a nun suddenly appears; Judy is startled, steps backward and falls to her death. Scottie has overcome his acrophobia, but he has lost his beloved again.¹

¹ See also the more comprehensive synopsis in the *Internet Movie Database* (Anonymous author 1: *sine anno*).

3. CURRENT STATE OF RESEARCH

Vertigo is not only a cinematic masterpiece by Hitchcock, but also “one of the most frequently analyzed films in the Hitchcock canon, if not in cinema history in general” (White 1991: 910). Scholarly approaches to the study of this film include “[p]sychoanalytic, formalist, feminist, post-structuralist, and Marxist readings” (ibid.).² From the perspective of classical reception, *Vertigo* is relevant because of its adaptation of the Pygmalion myth: Scottie’s attempt to turn Judy into the simulacrum of the idealized love of his life seems to be an obvious case of creative reworking of the story from Ovid’s *Metamorphoses* about the Cyprian king who sculpts a statue of his ideal woman, which subsequently comes to life (*Met.* 10.238-297). In a research article and a book chapter, Paula James has analysed the reception of Ovid’s Pygmalion by Hitchcock, arguing that “[t]he fate of Hitchcock’s heroine echoes that of Ovid’s ivory maiden who [...] is conceived and moulded to the emotional and erotic needs of Pygmalion” (James 2003: 65), and that “[l]ike Ovid, Hitchcock has been taken to task for focussing upon women as victims, as images to be manipulated and made over or metamorphosed by the male” (James 2011: 39). Along similar lines, Stefano Marino states that “Hitchcock uses the Ovidian Pygmalion motif in an ingenious way” (Marino 2007: 29),³ and Martin Winkler, in his recent monograph *Ovid on Screen*, notes that “*Vertigo* [...] has become one of the best-known modern updates of both the Pygmalion and the Orpheus-Eurydice myths on screen and has frequently been analyzed from mythical perspectives” (Winkler 2020: 60).⁴

86

² For a survey of scholarship until 1997, see Berman 1997: 978-987. More recent scholarship includes, inter alia, the monographs by Belton 2017 and Pippin 2017.

³ German original: “in genialer Weise bedient sich [...] Hitchcock des ovidianischen Pygmalionmotivs”.

⁴ Winkler rightly states that besides the Pygmalion myth, the myth of Orpheus and Eurydice is another important mythical subtext in *Vertigo* (the main point being the common motif of a man retrieving his deceased beloved and then losing her for a second

Regarding the ubiquitous question of authorial intention, Rebecca Saunders concedes that “[w]e can only speculate as to whether Hitchcock intentionally wove the conceit of the Pygmalion myth into the fabric of his film”, but that “it is almost certain that he would have studied the classics and would have had an at least cursory familiarity with Ovid” (Saunders 2015: 1). This view is in line with that of Mark W. Padilla, who has studied the reception of ancient stories, motifs and tropes in several of Hitchcock’s films.⁵ Padilla discusses the question of Hitchcock’s familiarity with classical antiquity on various occasions and argues that “there is little reason to think that a person who grew up in Hitchcock’s classic-rich cultural environment would not absorb and use the narratives and themes that informed his education and societal expressions to make his own cinematic stories” (Padilla 2019: xxi).⁶

4. GEORGE BERNARD SHAW’S *PYGMALION* AS A MODEL FOR *VERTIGO*

87

As discussed, there is consensus among scholars in classical reception studies that Hitchcock’s *Vertigo* can be interpreted as a cinematic re-enactment of Ovid’s Pygmalion story. However, the idea of a direct line of reception from Ovid to Hitchcock is problematic. Even if we ignore the question of authorial intention (which is only marginally relevant from a reader-response perspective), it still is questionable to assume

time). Indeed, in Ovid’s *Metamorphoses* both myths are intrinsically tied to each other because Orpheus is the embedded narrator of the Pygmalion story, and therefore both myths clearly constitute an intertextual background to Hitchcock’s film. However, my focus in this article is solely on the Pygmalion myth in *Vertigo*; on the myth of Orpheus and Eurydice in *Vertigo*, see Brown 1986, Poznar 1989, and Ehrlich 2003: 77-79.

⁵ See Padilla 2016, Padilla 2017, and Padilla 2019.

⁶ The strongest argument for Hitchcock having been familiar with the Classics is the fact that he had been a pupil at a Jesuit grammar school, the St Ignatius College in Stamford Hill, Tottenham.

that Hitchcock's Scottie really should be viewed as an embodiment of the Ovidian Pygmalion in the sense that some scholars have suggested. The Pygmalion myth has been an extremely popular and widely used literary trope for two thousand years, and thus the network of intertextuality and reception is vast and immensely complex.⁷ Nevertheless, there is one milestone that has shaped the reception of the Pygmalion motif in the twentieth century more than any other, namely, George Bernard Shaw's drama *Pygmalion* (1913). In brief, this play is about a failed social experiment by Henry Higgins, a linguist who attempts to convert a working-class girl, Eliza Doolittle, into a high-society lady by improving her English accent and diction.⁸ Upon closer inspection, the Ovidian and Shawian pygmalionizations⁹ are fundamentally different; as Essaka Joshua puts it, "[t]he links between the two are at once both obvious and tenuous" (Joshua 2011: 97). Ovid's Pygmalion withdraws from the world because he is disgusted by the moral decay of the Propoetides – women who prostitute themselves and refuse to worship the goddess Venus (*Met.* 10.220-242). Instead, he creates his own image of an ideal woman in the form of a statue, with which he eventually falls in love. Venus later brings the statue to life as a reward for Pygmalion's continued worship. Shaw's Pygmalion figure (Higgins), on the other hand, is a man who superficially moulds a woman into something she is not and does not wish to be, without respecting her own desires and needs.

In a sense, the Ovidian and Shawian Pygmalions are contrasting figures: the former creates a work of art that is subsequently converted into a living being, whereas the latter turns an authentic person into

⁷ See the anthology by Aurnhammer & Martin 2003; the studies by Dörrie 1974, Dinter 1979, Weiser 1998 and Joshua 2001; and the collected volume by Mayer & Neumann 1997. On reception as a non-linear process, see e.g. Martindale 2013 and Bakogianni 2016.

⁸ Shaw's play was further popularized through the film *Pygmalion* (1938), the musical *My Fair Lady* (1956) and the film *My Fair Lady* (1964, based on the musical).

⁹ The term "pygmalionization" is borrowed from Lindermann 1991: 66.

an artificial being (and hence, metaphorically, into a work of art). The story of Ovid's Pygmalion can be interpreted as a story about the cathartic effect of art, as Pygmalion is cured of his misogyny by his artistry,¹⁰ while Shaw's *Pygmalion* opens up questions on social status and gender equity (or lack thereof). In clinical-psychological terms, the obsessions of the two men are different too. What Ovid describes is the erotic attraction to statues, called "agalmatophilia", which is a form of "objectophilia", the sexual attraction to objects.¹¹ Scottie's obsession, in turn, can be aligned with paraphilias such as clothes and shoe fetishism as well as scopophilia (voyeurism).¹² Moreover, Ovid's Pygmalion story has a happy ending: Pygmalion and his lady are married and have a daughter (*Met.* 10.295-297);¹³ Shaw's Pygmalion story, on the other hand, ends unhappily, as Eliza leaves Higgins at the end of the play.

With this in mind, it becomes apparent that the Shawian, not the Ovidian, Pygmalion is the principal model for Scottie in *Vertigo*. The thread that the film and Shaw's play have in common is, of course, that of a man trying to mould the girl/woman of his dreams according to his own desires. The transformation, in both cases, is supposed to push

¹⁰ Along similar lines, see Janan 1998: 124: "Pygmalion is an exceptional artist, and uses that art in the service of his own apostasy. Rejecting mortal women (like his creator), Pygmalion carves a material monument to his artistry in the form of a statue. His ivory statue of a virgin is so mimetically perfect that he refuses to acknowledge its lifelessness. Instead, he falls in love with it, as a 'perfect' beloved." Accordingly, Janan translates the metapoetic key phrase *ars adeo latet arte sua* (*Met.* 10.252) as "to such an extent does art hide its own skill".

¹¹ On agalmatophilia, see e.g. Scobie & Taylor 1975; on objectophilia, see e.g. Marsh 2004. At the time of writing (March 2020), a bizarre case of objectophilia was documented in the city of Basel (Switzerland), where a man performed lewd acts with a car in public (see Anonymous author 2: 2020).

¹² On scopophilia in Hollywood cinema, see the influential discussion by Mulvey 1975.

¹³ This is exceptional in the *Metamorphoses*; see Spahlinger 1996: 50: "The tale of the sculptor Pygmalion belongs to the few metamorphoses the outcome of which brings unrestricted luck and success to its protagonists." (German original: "Zu den wenigen Metamorphosen, deren Ausgang für die Hauptpersonen ohne Einschränkung Glück und Gelingen bedeutet, gehört die Erzählung vom Bildhauer Pygmalion.")

the woman up the social ladder: for, like Eliza in Shaw's drama, Judy in *Vertigo* also shows the behaviour and the attitudes of a working-class girl (whereas Madeleine is an upper-class lady). Seen from this perspective, language plays a role in *Vertigo* too (although Scottie's obsession is not with language like Higgins', but with appearance): the stage directions indicate that Judy's "voice is flat and slightly nasal, in sharp contrast to Madeleine's low, husky voice", and that "Scottie winces slightly at the sound of it" when he hears it for the first time (script 103).¹⁴ And, in both cases, there is no happy ending: Judy dies and Eliza leaves Higgins.

Scholars who have studied the Pygmalion motif in *Vertigo* have not sufficiently acknowledged the fundamental differences between the Ovidian and Shawian types of pygmalionization, and they have been too quick to draw a direct line of reception from Ovid to Hitchcock. That being said, it can in fact be argued that the Ovidian Pygmalion story should be read as an intertext for *Vertigo* on a less direct, subtler level. In what follows, I first consider the parallels between Ovid's Pygmalion story and *Vertigo*, and then identify certain elements of the Ovidian archetype that are inverted in the film.

5. PARALLELS BETWEEN OVID'S PYGMALION STORY AND *VERTIGO*

As demonstrated above, the Shawian pygmalionization can be viewed as the principal model for Scottie's attempt to convert the 'genuine' Judy into the 'artificial' Madeleine. However, upon closer inspection, the situation is more complex. From the beginning, Madeleine as played by Judy is an artificial figure created by Garvin, but neither Scottie nor the spectator knows this. The spectator is enlightened when Judy,

¹⁴The screenplay was written by Alec Coppel and Samuel A. Taylor (Coppel & Taylor 1957, cited as "script"). Specific references to the film are provided as references to the script.

after her unexpected second encounter with Scottie, writes a letter to him in which she reveals the truth, but then destroys it because she loves Scottie and wants to seize this second chance (script 110). From that moment on, dramatic irony is at work because the spectator knows more than Scottie. In hindsight, it becomes apparent that Judy was converted into Madeleine twice, once by Garvin and then again by Scottie.¹⁵ In between, Madeleine, impersonated by Judy, had been reversed back to the real Judy. This reversal can be seen as an echo of the Ovidian Pygmalion story because it picks up the motif of the coming to life of a work of art.

Another connection to the Ovidian Pygmalion story is the presentation of Madeleine as an almost statuesque figure: her posture, her coiffure, the colour of her clothes (grey and white) and her hair (silvery blond), as well as the fact that she is often shown in profile; all these details trigger associations with a statue.¹⁶ Indeed, Madeleine's appearance can be linked directly to the Ovidian description of Pygmalion's statue (*Met.* 10.247-249): *niveum mira feliciter arte / sculpsit ebur formamque dedit, qua femina nasci / nulla potest* ("with his miraculous artistry he successfully / carved snow-white ivory and gave it a beauty which no woman can be born / with").¹⁷ What is described here is a chryselephantine statue; and fair skin in a woman was a marker of beauty in antiquity.¹⁸ Furthermore, Scottie dressing up Judy as Madeleine resembles

¹⁵It has also been argued that Scottie already becomes a creator at an earlier stage, when he rescues Madeleine from her first (faked) suicide attempt; see Kehr 1984: 17: "By pulling her up from the water of San Francisco Bay, Scotty has given birth to her; when he puts her to bed in his apartment, she is as naked as a baby. The process is natural and affirmative [...]. At this point, Scotty is still the benign creator, the artist who gives life."

¹⁶Along those lines, James 2003: 80 states that Madeleine is "often in profile, fragmented, statue-like, presented on the screen as if sitting for a portrait, with everything about her carefully arranged and composed".

¹⁷The Latin text of the *Metamorphoses* follows the edition by Anderson 1998. Translations are mine. A complete translation of Ovid's Pygmalion story (*Met.* 10.238-297) is added in an appendix to this article.

¹⁸See Bömer 1980: 98-99.

Pygmalion clothing his statue, and the moment when Scottie helps Judy fix Carlotta's pendant around her neck – the same piece of jewellery that is going to spark his anagnorisis – is reminiscent of Pygmalion decorating his statue (*Met.* 10.263-265): *ornat quoque vestibus artus, / dat digitis gemmas, dat longa monilia collo; / aure leves baccae, redimicula pectore pendent* (“he also adorns her limbs with dresses, / he gives gemstones to her fingers, gives long necklaces to her throat; / light pearls hang from her ears, chaplets from her breast.”).¹⁹ Yet Pygmalion's statue, when it is overloaded with adornment, is mirrored partly in Judy as well, since Judy has a predilection for cheap jewellery.²⁰ Seen from this angle, the process of turning a person into a work of art is not undertaken by Scottie alone, but also by Judy herself. Thus, the seemingly clear line between the ‘genuine’ Judy and the ‘artificial’ Madeleine is blurred. Judy did not play a role only when she pretended to be Madeleine; she also plays a role as Judy.²¹

92 With her predilection for coloured clothing, Judy too may be viewed as a statue-like figure, namely, as a chromatic statue (sculptural polychromy was common in antiquity),²² as opposed to Madeleine's likeness to a chryselephantine statue. The statuesque appearance of Madeleine, and the way this appearance was connected to Madeleine's character, was described by Kim Novak in an interview many years after the film was released (Novak & Rebello 2004):

¹⁹ On this parallel, see also Saunders 2015: 8.

²⁰ Stoichita 2008: 189 calls her, somewhat politically incorrectly, a “beautiful but vulgar bimbo”.

²¹ Along those lines, see also Corber 1999: 303: “Of course, her identity as Judy Barton is a cover. Her look is so different from the upper-class Madeleine's that no one, including Scottie, would connect her with the heiress brutally murdered by Elster.” See also Pippin 2017: 103, n. 120.

²² On sculptural polychromy in antiquity, see e.g. Reuterswärd 1960. There has been an increase in research recently due to improved methods of reconstruction (see e.g. Siotto, Callieri, Dellepiane & Scopigno 2015).

[W]hen I played Judy, I never wore a bra. It killed me having to wear a bra as Madeleine but you had to because they had built the suit so that you had to stand very erect or you suddenly were not 'in position'. They made that suit very stiff. You constantly had to hold your shoulders back and stand erect. But, oh that was so perfect. That suit helped me find the tools for playing the role. It was wonderful for Judy because then I got to be without a bra and felt so good again. I just felt natural. I had on my own beige shoes and that felt good. Hitchcock said, 'Does that feel better?' I said, 'Oh yes, thank you so much.' But then, I had to play 'Madeleine' again when Judy had to be made over again by Scottie into what she didn't want to be. I could use that, again, totally for me, not just being made over into Madeleine but into Madeleine who wore that ghastly gray suit. The clothes alone were so perfect, they were everything I could want as an actress.

93

The Ovidian intertext further enhances the artificiality of the 'fake' Madeleine, but it makes the spectator perceive Judy as a partly artificial figure too. Thus, the seemingly static divide between the 'artificial' Madeleine and the 'genuine' Judy is deconstructed and, simultaneously, the complexity of the various transformations that are at work in the film is accentuated.

Like Madeleine and (to a lesser extent) Judy, Scottie's character also betrays Ovidian traits, in at least three ways. First, there is a conspicuous parallel in the fact that Pygmalion and Scottie are equally particular about the choice of partners. Pygmalion generalizes his contempt for the Propoetides to all women and hence develops a pathological misogyny that leads him to create his own ideal woman. In similar terms, Scottie is, as Paula James puts it, "an eligible man who has rejected available partners" and instead displays an "obsession with an idealised but ultimately unreal woman" (James 2003: 65). However, their rejection of women and marriage is not absolute. Pygmalion is

not an *a priori* misogynist; he “despises marriage and female affection not because he denies the divine power of love in general and thus the existence of the gods and goddesses of love, but because he rejects the degenerate form of love that he sees in the depravity of the Propoetides” (Spahlinger 1996: 55).²³ In contrast, Scottie’s motives are more obscure. His relationship with Midge sheds some light on the question. Scottie and Midge are old college friends²⁴ and were engaged for a short period, but according to Scottie, it was Midge “who blew it” (script 8). In the same scene, however, Midge remarks that “there’s only one man in the world for [her]”, namely, Scottie (ibid.). Scottie, in turn, implies that he is not averse to a romantic relationship as a matter of principle when he refers to himself as “available Ferguson” (ibid.). The audience is left in the dark about the further particulars of their past relation, but it can be inferred that there must have been rejections and hurt feelings on both sides (Midge’s role is discussed further below.)

Secondly, there is a conspicuous parallel at the end of Judy’s conversion into Madeleine: Scottie seals the transformation with a passionate kiss (script 126-127), as does Ovid’s Pygmalion (*Met.* 10.291-292). However, the context and the background are different: Scottie refuses to kiss (even to touch) Madeleine during the process of transformation (script 114-115, 122), whereas Pygmalion touches and kisses his statue from the beginning, before he even begins to decorate it (*Met.* 10.280-282). For Pygmalion, touching and kissing are first a way of creating an illusion

²³ German original: “[Pygmalion] verachtet [...] nicht die Ehe und die Liebe der Frauen, weil er die göttliche Macht der Liebe generell leugnet und damit die Liebesgötter selbst, sondern weil er die degenerierte Form der Liebe, die ihm in der sittlichen Verworfenheit der Propoetiden begegnet, ablehnt.”

²⁴ Despite their recognizable age difference. In real life, the age difference between James Stewart (*1908) and Barbara Bel Geddes (*1922) was fourteen years. The age difference between Stewart and Kim Novak (*1933) was even greater (twenty-five years). However, large age gaps between romantic couples were normal in Hollywood films of the 1950s (see also e.g. Stewart and Grace Kelly [*1929] in Hitchcock’s *Rear Window*).

of reality (*Met.* 10.254-258), and later become the ultimate assurance that the statue has indeed come to life (*Met.* 10.292-294): *dataque oscula virgo / sensit et erubuit timidumque ad lumina lumen / attollens pariter cum caelo vidit amantem* (“and the girl felt the kisses she was given, / and she blushed, and, raising her timid eyes towards his eyes, / she saw her lover at the same time with the sky.”).

Finally, there is the motif of catharsis. As mentioned above, the tale of Pygmalion can be regarded as a story about the cathartic effect of art: Pygmalion is cured from his misogyny as a result of his artistry. Scottie too is healed of the psychological condition that had impaired his life – his acrophobia. In both cases, the healing is the result of an active effort (Pygmalion carving the statue and Scottie dragging Judy up the bell tower, whereas his stay in the mental institution only had a superficial effect). However, here too, the context and the consequences are different. Pygmalion is able to dispose of his misogyny, and Venus rewards him for his fidelity and veneration with a happy family life. In contrast, Scottie’s healing comes at the extremely high cost of losing the love of his life.

In summary, it can be stated that reading Scottie in light of Ovid’s Pygmalion reveals a combination of similarities and dissimilarities. As in the case of Madeleine and Judy, the Ovidian intertext adds an extra layer of meaning to Scottie’s character and thus enhances its complexity. He is more obscure and inscrutable than Pygmalion with regard to his particularity in partner choice; his refusal to touch and kiss his ‘artwork’ before completion makes him appear both determined and dislikeable;²⁵ and his loss at the end of the film becomes more tragic when it is juxtaposed with the happy ending of Pygmalion’s story.

²⁵Gabbard 1998: 164 goes so far as to call Scottie’s “makeover of Judy” a “form of sadistic control”, and he links Scottie’s behaviour to Hitchcock’s “sadistic treatment of his leading ladies”, which was “legendary”.

6. ELEMENTS OF OVID'S PYGMALION STORY INVERTED IN *VERTIGO*

So far, I have discussed the parallels between the Ovidian Pygmalion story and *Vertigo*. I now turn to inversions. There are three aspects to be considered. First, Judy's death, which can be read as a parallel either to Shaw's *Pygmalion* (via the common motif of the unhappy ending) or to Ovid from a male perspective (via the common motif of the healing of the male protagonist's mental condition). However, from a female perspective, Judy's death is first and foremost an inversion of the Ovidian motif: in the *Metamorphoses*, Pygmalion and his lady get married, have a daughter and live happily thereafter (*Met.* 10.295-297). Procreation as an indicator of good fortune was a widespread topos in antiquity, as was the idea that a woman's life-task was to be a good wife and mother (the so-called χρηστή γυνή, "useful woman").²⁶ Both topoi are inverted in *Vertigo* since the protagonists are either unmarried (Scottie, Midge, Judy) or unhappily married (Garvin and Madeleine), and all are childless.

Another point of inversion concerns Judy. When she and Scottie meet for the first time (viz., when they meet for the first time in the constellation Judy-Scottie), she tentatively agrees to go out with him and adds, "Well... I've been on blind dates before... Matter of fact, to be honest, I've been picked up before" (script 109). This remark may be understood as an allusion to a previous occupation as a prostitute, or at least to occasional arrangements for casual sex. Furthermore, Judy has a recognizable beauty mark on her left cheek, which was a typical icon of prostitutes.²⁷ From an Ovidian point of view, the association

²⁶ See e.g. the famous Herodotean story about Tello, who was deemed the happiest man ever because he had "beautiful and smart" (καλοί τε κάγαθοί) children and grandchildren (*Hdt.* 1.30.4). On the topos of the χρηστή γυνή, see e.g. Poseid. *ep.* 58 and 59 AB; *CEG* 530; *Men. sent.* 1.634.

²⁷ In the Victorian era, beauty marks were applied on the skin to disguise syphilitic ulcerations. On the use of cosmetics by ancient prostitutes to fake beauty, see e.g.

with prostitution makes Judy one of the Propoetides. Ovid's Pygmalion attempts to create an ideal counter-image to the prostitutes whom he despises, whereas Scottie converts a (former and/or latent) prostitute into the simulacrum of his beloved. Ironically, he does not know that Madeleine is not the ideal woman he thought she was (Judy's remark about having "been picked up before" may be understood as an allusion to her having had sex with Garvin). Again, the seemingly clear-cut line between Judy and Madeleine is being blurred. This impression is further enhanced by the associations that their names trigger: the name 'Judy' is the short form of the Old Testament's 'Judith', while 'Madeleine' is derived from 'Magdalene', which recalls the New Testament figure of Mary Magdalene. The Biblical Judith is an emblematically beautiful but dangerous woman who remains unmarried. Mary Magdalene, in contrast, is a repentant sinner and, according to later tradition, also a former prostitute.²⁸

The opposite of Madeleine and Judy is Scottie's former college friend Midge, with whom he used to be engaged once, but now has a strictly platonic relationship – although Midge is still romantically interested in Scottie. Midge watches Scottie when he protects Madeleine, and when she finds out about Carlotta's portrait, she paints the same portrait at home, with her own face in it (script 76-77). This is perhaps the most obvious inversion of the Ovidian motif of the statue that comes to life, as Midge does the exact opposite by trying to convert herself into a piece of art. In doing so, Midge is – as Robert B. Pippin phrases it – “playfully suggesting [...] that it is possible for Scottie to have the exoticism and mystery of the 'Carlotta' side of the feminine joined together with the realistic, prudent, sensible domestic side” (Pippin 2017: 74). However, Midge's attempt to insert herself in Carlotta's painting, and thus turn herself into a woman whom Scottie may find interesting, fails badly.

97

Kapparis 2018: 73-98.

²⁸On the complex history of Mary Magdalene as an icon of the penitent prostitute, see Ehrmann 2006: 179-192.

Midge's self-pygmalionization is as unsuccessful as Scottie's pygmalionization of Judy; in fact, the only successful pygmalionization in the film is Garvin's conversion of Judy into Madeleine. When Scottie catches sight of the painting, he becomes irritated and leaves Midge's apartment, uttering the words "not funny" (script 76). After this incident, they do not speak to each other again; the silence between the two thus seals, and emphasizes, the failure of Midge's attempt to become a Carlotta/Madeleine figure. Midge later visits Scottie in the mental health institution, but he is unresponsive to her attempts to rescue him from his depression.

In the case of Midge, too, the name is telling; the name 'Midge' is the short form of 'Marjorie', and 'Marjorie' and 'Madeleine' are phonetically similar to each other. Thus, a parallel can be drawn between the two figures. On the other hand, the associations that are linked to the two names are antipodal: the name 'Marjorie' can (by way of auditive association) also be connected to 'Mary/Maria', whereas the name 'Madeleine' triggers associations with the Biblical Mary Magdalene, as mentioned.²⁹ Midge is a saint-like, motherly Mary figure, but boring, so Scottie has no romantic interest in her.³⁰ Madeleine, on the other hand, combines the aspects of the saint and the whore, which makes her an object of interest and desire for Scottie. From an Ovidian perspective, we can see that what Scottie wants is, ultimately, the opposite of what Pygmalion wants; Scottie rejects and seeks the opposite of Pygmalion. Scottie even hints at his (potentially suppressed) desire for a 'saint-whore' when he suggests to Judy that she should no longer go to work and that he will instead "take care of [her]" (script 112) – a

²⁹ See also Lange-Kirchheim 2004: 99 on this point.

³⁰ Midge takes on a mothering role on several occasions, e.g. when she says to Scottie "you're a big boy, now" (script 7) and "Mother's here" (script 97). Thus, despite her efforts to win Scottie's heart, she makes her own enterprise impossible by pushing herself and Scottie into a decidedly unromantic relationship. It is too easy to blame Scottie for his supposed "inability to take Midge [...] as his wife", as Saunders 2015: 7 does.

remark that implies some sort of sugar daddy/sugar baby relationship *avant la lettre*. This is arguably the most significant element of Ovidian inversion in *Vertigo*.

7. CONCLUSION

The principal model for Scottie in Hitchcock's film *Vertigo* is George Bernard Shaw's Professor Higgins from the play *Pygmalion*. Scottie attempts to transform the working-class Judy into an ideal woman, just like Higgins does with Eliza Doolittle, and both men do so with success initially, but ultimately fail. Yet a closer analysis reveals that there are also numerous elements from Ovid's *Pygmalion* story interwoven in *Vertigo*. The sum of these elements constitutes a complex intertextual net of parallels and inversions that complements the straightforward reception of Shaw's *Pygmalion* and adds an extra layer of meaning to the understanding of the film and the complexity of its characters. One main point that results from a comparison with Ovid is the blurring of the seemingly strict divide between the character of the 'artificial' Madeleine and that of the 'genuine' Judy. Furthermore, Madeleine and especially Judy display similarities to prostitutes and therefore can be aligned with the *Propoetides* in the *Metamorphoses*. In complete contrast to Ovid's *Pygmalion*, Scottie is a character who (secretly) wishes for a 'saint-whore' and therefore rejects the one woman (Midge) who is available to him. Scottie is not a *Pygmalion* character; rather, he is an anti-*Pygmalion*. His methods may resemble those of *Pygmalion* superficially, but in fact he attempts to achieve the opposite of what *Pygmalion* wants. Ironically, he attains his goal, but only temporarily; in the end, he loses everything. Thus, in the event, the Ovidian intertext allows for a new, unexpected re-interpretation of Scottie's character and his desires. It is through the Ovidian intertext and the

resulting image of an anti-Pygmalion that the figure of Scottie becomes comprehensible.³¹

BIBLIOGRAPHY

Primary texts and translations

- Anderson, W. S. (ed.) (1998), *P. Ovidii Nasonis Metamorphoses*, Stuttgart; Leipzig: Teubner.
- Aurnhammer, A., & Martin, D. (eds.) (2003), *Mythos Pygmalion: Texte von Ovid bis John Updike*, Leipzig: Reclam.
- Bertolini, J. A. (2004), *George Bernard Shaw: Pygmalion and Three Other Plays*, New York: Barnes & Noble Classics.

100

Secondary Reading

- Bakogianni, A. (2016), “What is so ‘classical’ about Classical Reception? Theories, Methodologies and Future Prospects”, *Codex: Revista de Estudos Clássicos* 4.1: 96-113.
- Belton, R. J. (2017), *Alfred Hitchcock’s Vertigo and the Hermeneutic Spiral*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Berman, E. (1997), “Hitchcock’s *Vertigo*: The Collapse of a Rescue Fantasy”, *The International Journal of Psychoanalysis* 78.5: 975-996.
- Bömer, F. (1980), *P. Ovidius Naso: Metamorphosen. Buch X-XI*, Heidelberg: Carl Winter.
- Brown, R. S. (1986), “*Vertigo* as Orphic Tragedy”, *Literature/Film Quarterly* 14.1: 32-43.

³¹ I would like to thank Astri Karine Lundgren, Boris Maslov, Robert Simms, the anonymous referee of this journal and the participants of the online seminar *In Vno Veritas* from 17 April 2020 for their helpful suggestions, discussions and comments. Further thanks go to Mike Lingg for his bibliographical assistance.

- Corber, R. J. (1999), “‘You wanna check my thumbprints?’: *Vertigo*, the Trope of Invisibility and Cold War Nationalism”, in R. Allen, & S. Ishii-Gonzalès (eds.), *Alfred Hitchcock: Centenary Essays*, London: British Film Institute, 301-314.
- Dinter, A. (1979), *Der Pygmalion-Stoff in der europäischen Literatur: Rezeptionsgeschichte einer Ovid-Fabel*, Heidelberg: Carl Winter.
- Dörrie, H. (1974), *Pygmalion: Ein Impuls Ovids und seine Wirkungen bis in die Gegenwart*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehrlich, L. C. (2003), “Orpheus on Screen: Open and Closed Forms”, in S. B. Plate (ed.), *Representing Religion in World Cinema: Filmmaking, Mythmaking, Culture Making*, New York; Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67-87.
- Ehrman, B. D. (2006), *Peter, Paul, and Mary Magdalene: The Followers of Jesus in History and Legend*, Oxford: Oxford University Press.
- Gabbard, G. O. (1998), “*Vertigo*: Female Objectification, Male Desire, and Object Loss”, *Psychoanalytic Inquiry* 18.2: 161-167.
- James, P. (2003), “She’s All That: Ovid’s Ivory Statue and the Legacy of Pygmalion on Film”, *Classical Bulletin* 79.1: 63-91.
- James, P. (2011), *Ovid’s Myth of Pygmalion on Screen: In Pursuit of the Perfect Woman*, London; New York: Continuum.
- Janan, M. (1998), “The Book of Good Love? Design Versus Desire in *Metamorphoses* 10”, *Ramus* 17.2: 110-137.
- Joshua, E. (2001), *Pygmalion and Galatea: The history of a narrative in English literature*, Aldershot et al.: Ashgate.
- Kapparis, K. (2018), *Prostitution in the Ancient Greek World*, Berlin; Boston: Walter de Gruyter.
- Kehr, D. (1984), “Hitch’s Riddle”, *Film Comment* 20.3: 9-18.
- Lange-Kirchheim, A. (2004), “Erinnerte Liebe? Zu Arthur Schnitzlers *Die Nächste* und Alfred Hitchcocks *Vertigo*”, in W. Mauser, & J. Pfeiffer (eds.), *Erinnern*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 93-110.
- Linderman, D. (1991), “The *Mise-en-Abîme* in Hitchcock’s *Vertigo*”, *Cinema Journal* 30.4: 51-74.
- Marino, S. (2007), “‘Vertigo’ von Alfred Hitchcock – Pygmalion im San Francisco der 50er Jahre”, *Der Altsprachliche Unterricht* 50.6: 24-29.

- Martindale, C. (2013), "Reception – a new humanism? Receptivity, pedagogy, the transhistorical", *Classical Receptions Journal* 5.2: 169-183.
- Mayer, M., & Neumann, G. (eds.) (1997), *Pygmalion: Die Geschichte des Mythos in der abendländischen Kultur*, Freiburg i. Br.: Rombach.
- Mulvey, L. (1975), "Visual Pleasure and Narrative Cinema", *Screen* 16.3: 6-18.
- Padilla, M. W. (2016), *Classical Myth in Four Films of Alfred Hitchcock*, Lanham, MD et al.: Lexington Books.
- Padilla, M. W. (2017), "Hitchcock's Textured Characters in *The Skin Game*", *Hitchcock Annual* 21: 1-39.
- Padilla, M. W. (2019), *Classical Myth in Alfred Hitchcock's Wrong Man and Grace Kelly Films*, Lanham, MD et al.: Lexington Books.
- Pippin, R. B. (2017), *The Philosophical Hitchcock: Vertigo and the Anxieties of Unknowingness*, Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Poznar, W. (1989), "Orpheus Descending: Love in *Vertigo*", *Literature/Film Quarterly* 17.1: 59-65.
- Reuterswärd, P. (1960), *Studien zur Polychromie der Plastik: Griechenland und Rom. Untersuchungen über die Farbwirkung der Marmor- und Bronzeskulpturen*, Stockholm: Svenska Bokförlaget Bonniers.
- Scobie, A., & Taylor, A. J. W. (1975), "Perversions Ancient and Modern: I. Agalmatophilia, The Statue Syndrome", *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 11.1: 49-54.
- Siotto, E., Callieri, M., Dellepiane, M., & Scopigno, R. (2015), "Ancient Polychromy: Study and Virtual Reconstruction Using Open Source Tools", *Journal on Computing and Cultural Heritage* 8.3: 1-20.
- Spahlinger, L. (1996), *Ars latet arte sua: Untersuchungen zur Poetologie in den Metamorphosen Ovids*, Stuttgart; Leipzig: Teubner.
- Stoichita, V. I. (2008), *The Pygmalion Effect: From Ovid to Hitchcock*, Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Weiser, C. (1998), *Pygmalion: Vom Künstler und Erzieher zum pathologischen Fall. Eine stoffgeschichtliche Untersuchung*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- White, M. J. (1978), "The Statue Syndrome: Perversion? Fantasy? Anecdote", *The Journal of Sex Research* 14.4: 246-249.

White, S. (1991), "Allegory and Referentiality: *Vertigo* and Feminist Criticism", *Modern Language Notes* 106.5: 910-932.

Winkler, M. M. (2020), *Ovid on Screen: A Montage of Attractions*, Cambridge: Cambridge University Press.

WEB RESOURCES (all last accessed on 28 March 2020)

Anonymous author 1 (*sine anno*), "Vertigo: Plot. Synopsis", *Internet Movie Database* (<https://www.imdb.com/title/tt0052357/plotsummary#synopsis>).

Anonymous author 2 (2020), "Der Grüsel hatte Sex mit dem BMW", *20 Minuten* 13.03.2020 (<https://www.20min.ch/schweiz/basel/story/-Der-Gruesel-hatte-Sex-mit-dem-BMW--31001536>).

Coppel, A., & Taylor, S. (1957), *Vertigo: For Educational Purposes Only* (<http://www.horrorlair.com/scripts/vertigo.pdf> – quoted as "script").

Hitchcock, A. (1958), *Vertigo* (<https://www.youtube.com/watch?v=S4K8o1xzgns>).

Marsh, A. (2004), "Love Among the Objectum Sexuials", *Electronic Journal of Human Sexuality* 13 (<http://www.ejhs.org/volume13/ObjSexuials.htm>).

Novak, K., & Rebello, S. (2004), "Interview with Kim Novak", *The MacGuffin' Web Pages* (http://www.labyrinth.net.au/~muffin/kim_novak.html).

Saunders, R. (2015), "Murderousness of the Pygmalion Myth in Hitchcock", seminar paper (https://www.academia.edu/24788224/Madelines_Mimetic_Murder_The_Pygmalion_Myth_in_Hitchcocks_Vertigo).

APPENDIX: TRANSLATION OF MET. 10.238-297 (Latin text: Anderson 1998 × English translation: Silvio Bär)

Sunt tamen obscenae Venerem Propoetides ausae esse negare deam. Pro quo sua, numinis ira, corpora cum forma primae vulgasse feruntur.	But the lewd daughters of Propoetus dared to deny Venus the status of a goddess. In retaliation for that, through the wrath of the deity, they were the first (so it is said) to have made their beautiful bodies publicly available. And as their sense of shame faded away and the blood in their faces congealed, it was only a small difference for them to be transformed into rigid granite.
Utque pudor cessit sanguisque induit oris, in rigidum parvo silicem discrimine versae.	240
Quas quia Pygmalion aevum per crimem agentis viderat, offensus vitiiis, quae plurima menti femineae natura dedit, sine coniuge caelebs vivebat thalamique diu consorter carebat.	245
Interea niveum mira feliciter arte sculpsit ebur formamque dedit, qua femina nasci nulla potest operisque sui concepit amorem.	In the meantime, with his miraculous artistry he successfully carved snow-white ivory and gave it a beauty which no woman can be born with, and he fell in love with his own work of art.
Virginis est verae facies, quam vivere credas et, si non obstet reverentia, velle moveri:	250
Ars adeo latet arte sua. Miratur et haurit pectore Pygmalion simulati corporis ignes.	To such an extent lies art hidden in its own art. Pygmalion marvels and absorbs in his breast the fires of passion for the artificial body.
Saepe manus operi temptantes admovet, an sit corpus an illud ebur, nec adhuc ebur esse fatetur.	255
Oscula dat reddique putat loquiturque tenetque,	He gives it kisses and imagines that they are reciprocated, and he speaks to it and holds it,

et credit tactis digitos insidere membris, et metuit pressos veniat ne livor in artus.		and he believes that his fingers are sinking into the members when they're being touched, and he fears that a bruise may appear in the limbs where pressure is applied.
Et modo blanditias adhibet, modo grata puellis munera fert illi conchas teretesque iapillos et parvas volucres et flores mille colorum liliaque pictasque pilas et ab arbore lapsas Heliadum lacrimas. Ornata quoque vestibus artus, dat digitis gemmas, dat longa monilia collo; aure leves baccae, redimicula pectore pendunt. Cuncta decent nec nuda minus formosa videtur.	260	And one moment he employs flattery, the next moment he brings her gifts that are beloved by girls: seashells and polished stones, and little birds and flowers of a thousand colours, and lilies and painted balls and, fallen from the trees, the tears of the daughters of Helios. He also adorns her limbs with dresses, he gives gemstones to her fingers, gives long necklaces to her throat; light pearls hang from her ears, chaplets from her breast. All this suits her – and yet naked she seems no less beautiful.
Conlocat hanc stratis concha Sidonide tinctis appellatque tori sociam adclimataque colla mollibus in plumis tamquam sensura reponit. Festa dies Veneris tota celeberrima Cypro venerat, et pandis inductae cornibus aurum concederant ictae nivea cervice iuvencae, turaque fumabant, cum munere functus ad aras constitit et timide: "Si, di, dare cuncta potestis, sit coniunx, opto" (non ausus "eburnea virgo" dicere Pygmalion) "similis mea" dixit "eburnae." Sensit, ut ipsa suis aderat Venus aurea festis, vota quid illa velint, et, amici numinis omen,	265	He places her on blankets that are dyed in purple from the city of Sidon, and he addresses her as his bed companion, and he puts her reclining neck on soft feather pillows as if she could sense them. The festival day of Venus, the most celebrated in all of Cyprus, had arrived, and the heifers – covered in gold at their curved horns – had fallen down, struck on their snow-white necks, and the smoke sacrifices were burning, when Pygmalion – after having performed his duty – went up to the altar and said, shyly: "If you, gods, are able to grant anything, then let my wife be, I pray" (he did not dare say "the ivory girl") "exactly like the ivory one." Golden Venus understood – as she was personally present at her own festivity – what he wanted with those prayers, and – as a sign of the friendly deity –

flamma ter accensa est apicemque per aera duxit.		the altar flame blazed up thrice and traced its tip through the air.
Ut rediit, simulacra suae petit ille puellae	280	When he went back home, he sought out the replica of his girl
incumbensque toro dedit oscula. Visa tepere est.		and, leaning over the bed, started kissing her. She seemed to become warm.
Admovet os iterum, manibus quoque pectora temptat:		He moves his mouth to hers again, and with his hands he touches her breast:
Temptatum mollescit ebur: positoque rigore		The ivory softens under his touch and, with hardness put aside,
subsedit digitis ceditque, ut Hymettia sole		it buckles and yields to his fingers, just like beeswax from Mount Hymettus
cera remollescit tractataque pollice multas	285	becomes soft again when it is made pliable by the thumb, and into many
flectitur in facies ipsoque fit utilis usu.		shapes it is bent, and it becomes usable by the act of being used.
Dum stupet et dubie gaudet fallique veretur,		While he is dumbstruck and hesitantly rejoices and fears that he is being deceived,
rursus amans rursusque manu sua vota retractat.		the lover touches the object of his desire over and over again with his hand.
Corpus erat: Saliunt temptatae pollice venae.		It was a body: The veins were throbbing under the pressure of his thumb.
Tum vero Paphius plenissima concipit heros	290	Then indeed, the hero from Paphos produced fulsome
verba, quibus Veneri grates agat, oraque tandem		words with which he offered his thanks to Venus, and finally with his own mouth
ore suo non falsa premit dataque oscula virgo		he kissed a mouth that was not forged, and the girl felt the kisses she was given,
sensit et erubuit timidumque ad lumina lumen		and she blushed, and, raising her timid eyes towards his eyes,
attollens pariter cum caelo vidit amantem.		she saw her lover at the same time with the sky.
Coniugio, quod fecit, adest dea. Iamque coactis	295	At the wedding she's made possible, the goddess was present. And as soon as
cornibus in plenum noviens lunaribus orbem		the horns of the moon had been forced into a full circle nine times,
illa Paphon genuit, de qua tenet insula nomen.		she gave birth to their daughter Paphos, from whom the island carries its name.

DIDÁTICA

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA LATINA NA CHINA NOS SÉCULOS XX E XXI

**ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN LATIN IN CHINA
IN THE 20TH AND 21ST CENTURIES**

ZHIHUA HU

ZHEJIANG INTERNATIONAL STUDIES UNIVERSITY/

CENTRO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS DA UNIVERSIDADE DE
AVEIRO

zihua.hu@ua.pt; ramonhu@outlook.com

orcid.org/0000-0002-2235-8877

111

MARIA TERESA ROBERTO

CENTRO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS DA UNIVERSIDADE DE
AVEIRO

mariateresaroberto@ua.pt

orcid.org/0000-0001-8973-7129

ARTIGO RECEBIDO A 08-01-2020 E APROVADO A 18-09-2020

Resumo: Embora não conheçamos a data exata do início da formação em Latim na China, pelas publicações das obras nesta área desde os anos 40 do século XX podemos concluir que esta já tem uma história considerável, apesar de se focar principalmente em alunos de medicina, como uma língua de especialização. Esta situação começou a mudar em 2018, quando foi aberta a licenciatura em Latim, visando formar alunos em Estudos Clássicos Ocidentais. Neste trabalho, iremos apre-

sentar e analisar o desenvolvimento da formação em Latim na China nos séculos XX e XXI.

Palavras-chave: língua latina, formação em língua latina, universidades chinesas.

Abstract: Although we do not know the exact date of the beginning of the teaching of Latin in China; from the published works in this area since the 1940s, we can conclude that it already has a considerable history, although it focuses mainly on the domain of medical studies as a specialized language. This situation began to change in 2018, when the bachelor course in Latin was opened, aiming to train students in the area of Western Classical Studies. In this paper, we will present and analyse the development of education in Latin in China in the 20th and 21st Centuries.

Keywords: Latin, teaching of Latin language, Chinese universities.

1. INTRODUÇÃO

Contrariamente aos países ocidentais, por fatores históricos e culturais, as instituições chinesas não tinham uma tradição de ensino de Latim a alunos chineses; esta situação só mudou com a oferta da disciplina de Latim (como língua especializada) pelas instituições (escolas ou faculdades) de medicina aos seus alunos, na primeira metade do século XX¹. De acordo com a nossa pesquisa, o primeiro manual de Latim na China remonta aos anos 40 do século XX, tratando-se de

¹ No presente trabalho, por “formação em Latim na China” estamos a referir-nos principalmente à “formação em Latim na parte continental da China”; não iremos abordar neste trabalho a situação de formação em Latim em Hong Kong, Macau e Taiwan (de facto, em Macau, há sinais de ensino do Latim através dos Jesuítas desde pouco depois de 1572 (cf. Leonor Diaz de Seabra (2011), “Macau e os Jesuítas na China (séculos XVI e XVII)”, *História Unisinos*, 15.3: 417-424).

uma tradução datada de 1947, feita por Lou Zhicen², do manual *Latim sobre a Prescrição Farmacêutica* (1933), da autoria de dois farmacêuticos japoneses: Asahina Yasuhiko e Totaro Shimizu. Lou Zhicen, entretanto, ao sentir a necessidade de melhorar algumas partes não satisfatórias ou não adequadas à realidade com que se confrontava na época, começou a elaborar ele próprio um manual de aprendizagem de Latim para os alunos de medicina ou farmácia, intitulado *Latim de Medicina e Farmácia* (1953). No prefácio desta obra, ele abordou o ensino de Latim para os alunos de medicina, apontando que a língua latina constitui a língua internacional para a própria medicina e para as áreas com ela relacionadas, sendo importante a sua inclusão na organização das disciplinas nas instituições de medicina. Além do enfoque na formação em Latim como língua fundamental para o domínio de especialidade no curso de medicina e em áreas afins, os manuais de Latim publicados nos anos 60 e 70 do século XX começaram também a abranger os cursos de botânica e paleontologia. Esta tendência de estender a formação em Latim a outras áreas específicas continua até ao presente; no entanto, devemos ressaltar que a formação em Latim como língua conducente à especialização ainda se centra, na maior parte das vezes, nos cursos de medicina e áreas próximas, o que pode ser provado pelas publicações sobre Latim nestes domínios (farmácia, anatomia, medicina tradicional chinesa), mais frequentes do que noutras áreas de especialidade.

Devemos salientar logo à partida que, em determinadas épocas, é muito difícil conhecer, de maneira direta, o ensino de Latim para os alunos de áreas especializadas, dado que isso, geralmente, significa consultar os planos curriculares do momento visado, o que, pelos fatores históricos e tecnológicos conhecidos, não é viável. A única via a que pudemos recorrer neste nosso artigo consistiu na consulta dos manuais publicados nestas épocas, escritos por especialistas em áreas como a

²Farmacognosista chinês, professor da Universidade de Pequim.

medicina, a farmácia, a botânica, a biologia, entre outras, e baseados nas suas experiências já de muitos anos. Os autores conhecem e sabem usar o Latim, apesar de não serem especialistas, em sentido mais estrito, dessa língua; os conhecimentos de Latim que querem transmitir aos alunos, por norma, são conhecimentos gramaticais básicos e termos (expressões, frases) específicos em Latim, que consideram relevantes para os trabalhos ou para investigações futuras dos alunos. Estes manuais, a nosso ver, podem refletir fielmente, de maneira indireta, a situação da formação em Latim nos séculos XX e XXI.

Esta situação da formação em Latim como componente para fins específicos mudou, oficialmente, em 2018, com a abertura da primeira licenciatura de Latim pela Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. Durando 4 anos, este curso de licenciatura visa formar os estudantes nas áreas de Estudos Clássicos Ocidentais, na China, colmatando uma lacuna existente no país, visto que a maioria das obras existentes em estudos clássicos ocidentais foi traduzida para chinês por via de outras línguas. Antes desta primeira licenciatura de Latim, já várias universidades chinesas tinham começado a oferecer a disciplina de Latim como opcional (como língua não especializada) para potenciais interessados, tais como a Universidade Renmin da China (desde 2004) e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim (desde 2008). Além disso, com o desenvolvimento da internet, no sítio web de aprendizagem de línguas estrangeiras (*Hujiang Online Class*), também foi lançado um curso de língua latina (nível básico e nível intermédio) a partir de 2016, que tem como público-alvo todos aqueles que não conseguem frequentar as aulas presencialmente.

Através deste trabalho, pretendemos apresentar e analisar o desenvolvimento da formação em Latim no continente chinês (como língua de especialidade ou não; nas instituições chinesas ou por via de sítios web), tentando delinear o caminho percorrido, o qual, apesar de mais acidentado do que o da formação noutras línguas estrangeiras, evidencia uma progressão.

2. DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DA LÍNGUA LATINA NA CHINA

Tal como foi referido antes, para descrever o desenvolvimento da formação em Latim no continente chinês, a pesquisa tem como base os manuais aí publicados desde os anos 40 do século XX até ao presente. Pela análise destes manuais, conseguimos ter uma ideia sobre como se tem realizado essa formação. Os primeiros manuais de Latim visavam os alunos de medicina e farmácia, pretendendo ajudá-los a conhecer as denominações dos medicamentos em Latim e a saber passar prescrições farmacêuticas em língua latina. Com o passar do tempo, a formação em Latim começa a diversificar-se, o que se reflete não só dentro da área de medicina (anatomia, medicina tradicional chinesa), mas também fora dessa área (botânica, paleontologia, taxonomia de vegetais, biologia). Apesar desta diversificação de domínios, a formação em Latim foca-se principalmente nos alunos de medicina e de áreas relacionadas com as ciências da saúde, o que pode ser depreendido pela obrigatoriedade da disciplina de Latim para estes alunos e pela quantidade de publicações de manuais de Latim na área de medicina. Nos anos 80 do século XX, começou a surgir a necessidade da aprendizagem de Latim por parte de interessados de outras áreas: a publicação dos manuais de autoaprendizagem *Os Conhecimentos Básicos de Latim* de Xiao Yuan (1983) e *Lingua Latina Pro Auto-studio* de Xie Daren (1989) pode ser considerada como uma resposta a esta necessidade. Ao entrarmos no século XXI, surgiu uma série de manuais de Latim para eventuais interessados oriundos de áreas diferentes, o que, a nosso ver, configura uma tentativa de responder ao interesse crescente dos alunos, estudiosos e investigadores de áreas mais diversificadas.

Nas secções seguintes, por ordem cronológica, iremos apresentar os manuais de Latim (bem como dicionários e gramáticas) publicados no continente chinês; através da análise detalhada dos prefácios e da organização de conteúdos destes manuais, pretendemos delinear o

desenvolvimento da formação em Latim neste país. Por uma questão de limite de espaço, não conseguimos apresentar a análise de todos os manuais, pelo que seleccionámos apenas alguns que considerámos representativos, ou seja, não analisaremos manuais semelhantes ao modelo que apresentamos, mas exploraremos aqueles que revelarem novidades de ideias ou de conteúdos em relação ao paradigma escolhido.

2.1. Formação em língua latina nos anos 40 e 50 do século XX

Além dos dois manuais de Latim mencionados na introdução – *Latim sobre a Prescrição Farmacêutica* de Asahina Yasuhiko e Totaro Shimizu e *Latim de Medicina e Farmácia* de Lou Zhicen, que são as duas primeiras publicações que podemos encontrar –, nos anos 50 do século XX foram publicados também outros trabalhos relacionados com o Latim: *Latim de Medicina* de Xie Daren (1957), *Gramática de Latim* de Xie Daren (1959), *Latim de Farmacologia* de Xiong Binchen (1958) e dois manuais traduzidos do russo (um, de 1957, é o *Latim* de Я.С.Ляндесберге e Н.Н.Голиков (latinização nossa: Ya.S. Landesberg e N.N. Golikov), e o outro, de 1958, é o *Manual de Latim* de В.М.Боголепов (latinização nossa: V.M. Bogolepov). Entre estes, queremos destacar, neste trabalho, os de Xie (1957, 1959) e o de Xiong (1958). Depois de Lou (1953), Xie (1957) foi o segundo a elaborar um manual de Latim sem recurso à tradução. Diferentes da perspectiva de Lou (1953: 3-4), centrada na aprendizagem das prescrições farmacêuticas em Latim, as abordagens de Xie (1957: 1-2) focam-se mais no papel do Latim enquanto uniformizador de termos e facilitador do intercâmbio entre estudiosos de países diferentes. Além da elaboração do manual, Xie elaborou também a *Gramática de Latim* (1959), no prefácio da qual ofereceu uma apresentação mais detalhada sobre a origem e o desenvolvimento da língua latina, apontando que o Latim, além de ser o veículo linguístico de muitas obras literárias monumentais e a base gramatical e lexical de muitas línguas europeias, constitui ainda

a língua internacional de transmissão de conhecimentos científicos (Xie 1959: 1-2). Para Xie (1959: 2), esta função linguística é bem mais patente nas áreas de medicina, salientando a presença do Latim em termos de anatomia, farmacologia, fisiologia, entre outras, e o facto de as prescrições farmacêuticas oficiais geralmente serem escritas em Latim. Xie (1959: 2) acrescenta ainda que existe diferença no ensino do Latim entre os países europeus, a União Soviética e a China:

“Na primeira metade do século XX, os países europeus classificam o Latim como uma parte da educação de literatura, estipulando-a como uma disciplina obrigatória das unidades escolares das instituições de diferentes níveis; a União Soviética, a partir de 1949, também começou a estipular o Latim como uma disciplina no ensino das escolas secundárias, e todos os alunos de medicina têm de receber formação em Latim; em relação à China, desde antes da fundação da República Popular da China (em 1949), já havia formação em Latim para os alunos de medicina”.

117

Quanto à formação em Latim para os alunos de medicina antes de 1949, a única prova que conseguimos encontrar foi a tradução de 1947 de Lou Zhicen do manual *Latim sobre a Prescrição Farmacêutica* (pela sua distante data de publicação, já é muito difícil encontrar esta obra). No outro manual de Lou Zhicen (1953), encontramos comentários do autor em relação à formação em Latim antes de 1949: de acordo com Lou (1953: 3), na formação tradicional dos alunos de medicina, devido à falta de docentes de Latim, não se oferecia a disciplina de Latim e os alunos costumavam ter muitas dificuldades em memorizar os termos médicos latinos.

O manual de Xiong (1958) foi o outro a merecer a nossa atenção: no seu prefácio, ainda se nota destacada a importância da aprendizagem do Latim para os alunos de medicina e farmácia, mas também se registam comentários relacionados com a relevância do estudo da

língua latina para discentes de outras áreas (e.g. – a razão pela qual o uso do Latim é advogado pelos cientistas consiste no significado não mudável das palavras latinas; a adoção das palavras latinas como termos nas áreas científicas visa garantir uma uniformização). Como é sabido, os termos latinos não só existem nas áreas da medicina e farmácia, mas também abundam em diversas áreas científicas, o que se reflete nos glossários anexados a este manual, que incluem não só as abreviaturas de prescrições farmacêuticas em Latim, mas também glossários bilíngues (Chinês - Latim) dos nomes científicos de animais e vegetais (que não se encontram nos manuais de Lou (1953) nem de Xie (1957)).

Os exemplos de manuais que servem como ilustração da formação em língua latina nesta época levam a pensar na “praticabilidade” mencionada no início do prefácio do manual de Lou (1953). De acordo com este autor (1953: 3), o ensino do Latim nas instituições de medicina deve ter como objetivo a praticabilidade: os alunos devem possuir, pelo menos, o nível mais básico da gramática de Latim que o trabalho médico e farmacêutico requer. Para melhor ilustrar esta sua opinião, no começo do primeiro capítulo (sobre alfabeto e fonética), Lou (1953: 1) aponta de maneira inequívoca, que os objetivos da aprendizagem do Latim, para os alunos de medicina são:

- a) os alunos conseguirem escrever e pronunciar corretamente as denominações médicas;
- b) os alunos conseguirem escrever e conhecer as prescrições farmacêuticas.

As palavras de Lou recordam-nos o ensino de inglês para fins específicos (ESP: *English for Specific Purpose*). Conforme Cheng & Zhang (1995: 51), ESP possui duas características notáveis:

- a) os aprendentes do ESP são os talentos de áreas especializadas ou os alunos universitários que vêm de cursos especializados (não do curso de inglês);
- b) os aprendentes do ESP têm como objetivo usar o inglês como um instrumento ou meio para adquirir conhecimentos mais especializados em determinadas áreas.

Se substituirmos o inglês pelo Latim, podemos observar que os exemplos dos manuais chineses anteriormente referidos também mostram estas duas características, seja porque a maior parte dos exemplos (palavras, orações ou frases) tende a ter uma relação com a área de medicina e farmácia, seja porque quase todos são termos específicos da medicina e da farmácia. No manual de Lou (1953), desde o primeiro capítulo (alfabeto e fonética) que o autor começa a citar termos específicos da medicina e da farmácia como exemplos, tais como: *stomachus, musculus, pilula, tinctura, fractura* (p.5). Nos capítulos seguintes, repete a mesma prática, citando termos não compostos e compostos, bem como frases conectadas com medicina e farmácia para ilustrar certas regras gramaticais. A título de exemplo, citamos os seguintes termos compostos: *Aqua Calcariae; Capsulas Camphorae; Belladonnas Herbae; Tincturam Gentianae* (p.11). Existem também orações a servirem como exemplos, tais como: *Da Aquam Eucalyptil; Recipe Resinam Pini!; Uncia Sirupi Citril; Adde Tincturam Strophanthi!* (p.15-16). Os manuais de Xie (1957) e de Xiong (1958) mostram também estas características que, a nosso ver, podem ajudar os alunos a concentrar-se mais nas áreas especializadas (medicina ou farmácia), poupando esforços na memorização de palavras não relevantes para a sua especialidade; os termos, orações e frases citados nos manuais são os que os alunos encontram e usam, de modo geral, nos seus trabalhos e em investigações futuras.

Outro aspeto que desperta a nossa atenção consiste em que apenas o manual de Xiong (1958) trata de maneira relativamente ampla as regras

gramaticais do Latim; os outros dois abordam só os conhecimentos gramaticais mais básicos (as regras sobre substantivos e adjetivos, uma vez que estas estão mais relacionadas com as prescrições farmacêuticas). Concretamente, o manual de Lou (1953) aborda os substantivos, adjetivos e verbos latinos, focando-se apenas nas declinações dos substantivos e adjetivos; o manual de Xie (1957) concentra-se nos substantivos e adjetivos, mencionando de forma muito breve os verbos; o manual de Xiong (1958) aborda mais regras gramaticais: substantivos, adjetivos, verbos, numerais, conjunções e advérbios. Pelo que se nota nestes manuais, conclui-se que o foco em certos conhecimentos gramaticais em vez de noutros, por um lado, tal como referimos antes, tem a ver com as necessidades do trabalho e investigações futuras da parte dos alunos de medicina e farmácia; por outro lado, reflete também uma perspetiva pragmática corrente na época, no círculo académico chinês, de considerar o Latim só como uma língua de especialidade, uma língua “morta” que não precisa de ser estudada na sua globalidade.

Aliás, por meio destes manuais, observamos ao mesmo tempo que as horas escolares atribuídas às aulas de Latim também determinam que os alunos só consigam adquirir os conhecimentos mais básicos. De acordo com a organização de Lou (1953: 4), o ensino baseado no seu manual precisa de 36 a 48 horas escolares (cada hora escolar corresponde a 45 minutos); para Xie (1957: 5), o ensino assente no seu manual precisa de 30 a 36 horas escolares; para Xiong (1958: 2), o ensino alicerçado no seu manual necessita de 36 horas³. A nosso ver, a organização de horas escolares de Lou (1953: 4) e Xie (1957: 5) é mais razoável do que a de Xiong (1958: 2), uma vez que só se foca nos conhecimentos de substantivos e adjetivos latinos. Conforme Xiong (1958: 2), a organização original que ele planeava previa 54 horas, mas como a obra foi publicada na época do movimento político *Contra o Conservadorismo, Contra o Desperdício* (1958),

³Na obra de Xiong, usa-se a palavra “horas” em vez de “horas escolares”.

o autor reduziu a distribuição curricular de 54 horas para 36 horas, tornando alguns conteúdos obrigatórios em opcionais⁴.

2.2. Formação da língua latina para os alunos nos anos 60 e 70 do século XX

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, além das reedições dos manuais acima citados, apurámos que foram publicados apenas quatro novos manuais de Latim: *Latim* de Qin Jingchu (1964), *Latim de Medicina* pelo Instituto de Medicina Tradicional Chinesa de Guangdong (1976), *Latim de Paleontologia* de Zhang Yonglu (1978), *Gramática de Latim de Taxonomia de Vegetais* pelo Instituto de Botânica de Guangxi (1977)⁵. Pelos títulos, pode notar-se que, embora não tenham sido publicados muitos manuais neste período de vinte anos (devido a fatores políticos relacionados com a Revolução Cultural de 1966 até 1976), já começa a revelar-se a diversidade na temática da formação em Latim, ou seja, esta começa a abranger os alunos de outras áreas especializadas, além da área de medicina e farmácia, tais como a paleontologia e a botânica. Apesar disso, a formação em Latim tem ainda como alvo principal os alunos de medicina, se levamos em conta que todas as reedições dos manuais de Latim são da área de medicina e farmácia, e que, mesmo entre os quatro manuais publicados pela primeira vez nos anos 60 e 70, dois se centram na área de medicina (o *Latim* de Qin Jingchu (1964) e o *Latim de Medicina* pelo Instituto de Medicina Tradicional Chinesa de Guangdong (1976)). Pela sua data de publicação, temos, no presente, apenas acesso

121

⁴ Quanto à redução das horas de ensino de uma língua estrangeira como resposta a um movimento político, não é objetivo do nosso trabalho discutir a razoabilidade dessa prática; notamos apenas que, embora não nos tenha sido possível saber qual o *feedback* dos alunos a este manual, não é fácil que eles adquiram tantos conhecimentos durante um período tão reduzido.

⁵ Obra traduzida com base no anexo de gramática do *Dicionário de Botânica Latim - Russo* do Instituto de Ciência da União Soviética.

aos manuais de Qin (1964) e do Instituto de Botânica de Guangxi (1977). Estes dois manuais, um para os alunos de medicina e o outro para os alunos de botânica, focam-se principalmente, tal como os das décadas de 40 e 50, nas regras gramaticais de substantivos e adjetivos, sendo a parte da apresentação de verbos, pronomes, advérbios e numerais muito mais simplificada.

2.3. Formação em língua latina nos anos 80 do século XX

A partir do início da década de 80, começou a surgir uma série de manuais de Latim, a maioria dos quais se concentrava ainda na formação em Latim como língua de especialidade para os alunos de medicina. Apesar disso, a explicação dos conteúdos gramaticais já é muito mais detalhada e a abordagem muito mais aprofundada. Assim acontece, por exemplo, com o manual *Lingua Latina* de Liu Yanhua & Wang Yuxun (1987): além da abordagem mais profunda e ampla dos substantivos, verbos, adjetivos, numerais, pronomes, conjunções, advérbios, apareceu, pela primeira vez, a apresentação da “preposição”, de questões sintáticas (sujeito, predicado, predicativo, complemento, atributo, adjunto adverbial) e dos conceitos de orações simples e complexas. A apresentação da prescrição farmacêutica neste manual de Latim também é muito mais aprofundada, em comparação com a nos manuais publicados anteriormente.

Outro aspeto a merecer a atenção consiste em que, nesta época, apareceram dois dicionários de Latim – Chinês: o *Dicionário de Latim – Chinês* de Xie Daren (1988), que possui 45.000 entradas, incluindo não só as palavras de uso corrente mas também termos de áreas específicas (tais como da medicina e da biologia) e o *Minidicionário de Latim – Chinês* também de Xie Daren (1988). No prefácio do *Dicionário de Latim – Chinês*, observa-se que a maioria dos exemplos contidos neste dicionário é selecionada a partir das obras literárias clássicas romanas, o que não é muito frequente nas publicações anteriores, uma vez que uma boa

parte dos manuais acima citados tem como alvo os alunos de áreas mais específicas: medicina, farmácia, botânica, paleontologia. Além disso, estes manuais de Latim costumam usar palavras (frases ou orações) destas áreas específicas como exemplos, em vez de recorrer aos das obras literárias clássicas. Este procedimento, tal como referido anteriormente, constitui uma representação do ensino do Latim como uma língua de especialidade, visando aplicação em áreas específicas.

Na mesma década, também se assistiu a uma tendência cada vez maior de diversificação das temáticas da formação em Latim (fora e dentro da área de medicina): dentro da área de medicina, além da farmácia, surgiu também o *Latim de Anatomia* de Xie Daren (1983), que dá destaque à explicação dos conhecimentos linguísticos dos substantivos e adjetivos de Latim na área de anatomia; fora da área de medicina, podemos também notar o *Latim de Paleontologia* de Li Shouqi (1980) e o *Os Conhecimentos Básicos de Latim de Botânica* de Liang Choufen (1982). Como nas décadas de 60 e de 70, além dos manuais de Latim para a área de medicina, os outros manuais centram-se, sobretudo, na área da botânica e da paleontologia. Apesar desta diversidade temática, o alvo de formação em Latim prevalece sempre nos alunos de medicina e áreas afins. Vale a pena mencionar que, neste período, surgiram também os primeiros manuais de autoaprendizagem de Latim, *Os Conhecimentos Básicos de Latim* de Xiao Yuan (1983) e *Lingua Latina Pro Auto-studio* de Xie Daren e Zhang Tingju (1989), nos quais os exemplos já não são constituídos por palavras (frases e orações) de certas áreas especializadas. Tomando como exemplo o manual de Xiao (1983), e de acordo com a sinopse do seu conteúdo, este manual, embora possa ser usado nas aulas, é mais apropriado para a autoaprendizagem. Explica o autor que, levando em conta as dificuldades eventualmente surgidas aquando da autoaprendizagem pelos utilizadores, todos os textos em Latim neste manual estão acompanhados de traduções para chinês e todos os exercícios comportam as respetivas soluções. Neste manual, ainda se anexam quarenta excertos de textos literários de Latim como

leitura adicional, também acompanhados de traduções e explicações em chinês; conforme Xiao (1983: sinopse), esta estrutura tem como objetivo preparar os utilizadores para a leitura direta das obras literárias clássicas em Latim.

2.4. Formação em língua latina nos anos 90 do século XX

Ao entrar na década de 90, preservando-se a tradição de formação em Latim para os alunos de medicina, começaram a surgir cada vez mais manuais de língua latina para as áreas de medicina e farmácia. Dentro da área de medicina, continua a tendência de diversificação temática: apareceram, pela primeira vez, manuais de Latim para a medicina tradicional chinesa, de que é exemplo o *Latim de Medicina Tradicional Chinesa* de Yu Ximan (1991). As temáticas fora do domínio da medicina também se diversificam neste período: por exemplo, podemos notar a publicação do *Latim de Biologia* de Chen Demao, em 1992.

124

2.5. Formação em língua latina no século XXI

No começo do século XXI, por um lado, o foco de formação em Latim na área de medicina ainda se mantém, o que pode ser inferido pela publicação crescente de manuais de Latim para medicina e farmácia (incluindo-se aqui também a medicina tradicional chinesa); por outro lado, com a tradução e publicação de *Lawyer's Latin, a Vade-Mecum* de John Gray, em 2009, e com a publicação do *Dictionary of Legal Terms and Maxims: Latin - Chinese* de Chen Weizuo, no mesmo ano, a temática de formação em Latim começou a incluir a área jurídica.

Em 2009, o manual mundialmente famoso de Latim, *Wheelock's Latin*, foi traduzido e apresentado ao público chinês, o que, segundo o prefácio

de Leopold Leeb (professor de Estudos Clássicos Ocidentais da Faculdade de Letras da Universidade Renmin da China), constitui uma boa notícia para os alunos, estudiosos e investigadores chineses que estudam a filosofia ocidental - literatura, lei, história ou religião, visto que a língua latina é uma porta que leva aos mais diversos conhecimentos do mundo ocidental (Wheelock 2009: 5). Pelas suas palavras, nota-se que a formação em Latim, embora tenha tido como alvo os alunos de medicina e outras áreas especializadas, também pode incluir os interessados fora destas áreas. Leopold Leeb, além de ser professor de Latim e Grego clássico, publicou vários trabalhos relacionados com o Latim, tais como: *Cursus Brevis Linguae Latinae* (2010), *Dictionarium Parvum Latino - Sinicum* (2011), *Pons Latinus (A Latin - English - Chinese Dictionary of Rhetoric)* (2012); *Glossário Temático de Latim* (2014); *Initia Linguae Latinae: Grammatica* (2014) e *Initia Linguae Latinae: Scripta Collecta*. (2014). Além dele, um outro professor de Estudos Clássicos Ocidentais, Michele Ferrero, da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, publicou, em 2014, um manual de Latim, que se intitula *Lingua Latina Ad Sinenses Discipulos Accomodata*. Inclui explicações da gramática essencial de Latim (com exemplos trilingues: Latim, Inglês e Chinês), acompanhadas de textos originais em Latim (cuja temática envolve a história, cultura e religião), tendo como público-alvo interessados de áreas diferentes. Conforme Ferrero (2014: I), pelas traduções em inglês (a língua ocidental moderna mais popularizada no mundo), os alunos podem realizar comparações e contrastes linguísticos entre o Latim e o Inglês, reduzindo, assim, em grande medida, a dificuldade na aprendizagem do Latim.

Pela análise destes manuais, nota-se que a formação em Latim se tem focado nas áreas especializadas (medicina, farmácia, botânica, paleontologia, biologia); no entanto, ao entrarmos no século XXI, além deste enfoque tradicional, essa formação também começa a envolver interessados de outras áreas do conhecimento. Esta tendência de formação em Latim como uma língua geral (não especializada) começou na década de 80 do século XX, com a publicação dos manuais de autoaprendizagem de

Latim, cujos exemplos já não são compostos apenas por termos (frases e orações) de certas áreas especializadas e cujas explicações não se restringem a conhecimentos gramaticais mais básicos do Latim (ou seja, na formação em Latim para interessados de áreas diversificadas, geralmente, aborda-se toda a gramática). Na realidade, a variedade do público-alvo evidenciada por estes manuais de Latim reflete também, embora indiretamente, o desenvolvimento da formação em Latim pelas instituições chinesas.

A partir de 2004, Leopold Leeb começou a oferecer disciplinas opcionais de Latim e Grego clássico para os alunos chineses. Na entrevista concedida ao jornal *Beijing Review* em 2007⁶, ele refere o ensino de línguas clássicas (Latim, Grego clássico, Hebraico) para aquele público-alvo: na sua perspectiva, a importância do Latim nunca deve ser menosprezada, visto que os conhecimentos das humanidades (lei, história, literatura clássica, filosofia, religião, entre outras) costumam ter uma relação forte com o Latim, ou seja, sem a compreensão do significado original dos termos destas disciplinas em Latim é difícil desenvolvê-las devidamente e promovê-las. Acrescenta ele, ainda, que os tradutores chineses costumam traduzir a partir do inglês ou do francês, ignorando a respetiva origem latina dos termos, o que, muitas vezes, leva a uma compreensão errada de certos conceitos que aqueles designam.

Face à situação de formação em Latim no continente chinês, Leopold Leeb no prefácio para o manual *Wheelock's Latin* (2009: 8), indica que existem poucas instituições chinesas onde se oferecem disciplinas de filologia do Latim; aliás, o que se nota, muitas vezes, na formação em Latim, é a escassez de professores qualificados, de manuais e dicionários, o que, na sua opinião, está a afetar gravemente o conhecimento dos Chineses em relação à cultura ocidental, uma vez que poucos são capazes de compreender e traduzir textos literários da Antiguidade,

⁶ Beijing Review. 08-02-2007. *Beyond the East and the West - An interview with Austrian Sinologist Leopold Leeb*. [Online]. [Consultado em 03-01-2020]. Disponível em: http://www.beijingreview.com.cn/whzh/txt/2007-02/08/content_55239_4.htm.

da Idade Média ou até de épocas mais recentes escritos em Latim. A formação em Latim pelas instituições chinesas, desde o seu início, tem-se concentrado nos alunos de medicina (farmácia, botânica, biologia) e esta formação tem advogado a “praticabilidade” do ensino do Latim como uma língua de especialidade (através da aquisição de conhecimentos rudimentares, os graduados podem realizar relativamente bem os seus trabalhos e os estudiosos podem efetuar as suas investigações; basicamente, o Latim aqui é considerado como uma língua instrumental). A nosso ver, o que Leopold Leeb menciona (2009: 8) pode refletir basicamente a situação da formação em Latim como língua geral (não especializada) na China. Observa-se, pelas suas palavras, que faz uma avaliação um pouco negativa quanto à formação em Latim pelas instituições chinesas. Com base na nossa apresentação dos manuais de Latim publicados a partir dos anos 40 do século XX até ao início do século XXI, nota-se, evidentemente, que o Latim é mais ensinado como uma língua de especialidade do que como uma língua geral.

127

No prefácio do Número 6 (2018) do *Journal of Latin Language and Culture* do Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, faz-se uma delineação do desenvolvimento da formação em Latim nesta Universidade, considerada como uma das melhores universidades chinesas orientadas para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo essa apresentação (2018: 8-9), já desde 2008 que aquela Universidade começou a oferecer a disciplina de Latim, ainda que esta tivesse cariz opcional; em 2012, o Centro *Latinitas Sinica* (dedicado ao ensino e divulgação do Latim) foi aberto; em 2015, o departamento de Latim foi instituído naquela universidade; em 2018, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim abriu a primeira licenciatura em Latim na China. Além disso, nessa apresentação, também são abordados os objetivos da licenciatura de Latim, indicando-se o seguinte (2018: 9):

Depois de quatro anos de estudo da língua latina, os alunos devem ter uma base sólida de Latim e conhecimentos básicos de

Grego clássico, conhecer a história (literatura, cultura) clássica ocidental, possuir altas qualidades humanistas (visão interdisciplinar e raciocínio crítico); concretamente, os graduados devem ter uma capacidade forte de ler (traduzir, fazer investigação e intercâmbios académicos) em Latim e poder realizar trabalhos de docência ou investigação em instituições de ensino (investigação, cultura, etc.). Resumindo e sintetizando, com a formação de graduados em Latim, pretende-se preencher em certa medida a lacuna do ensino de Latim e da investigação nos estudos clássicos ocidentais na China.

Como, tradicionalmente, as instituições chinesas apenas se têm focado na formação em Latim para áreas especializadas (medicina, farmácia, botânica, biologia, etc.), na área de estudos clássicos ocidentais o círculo académico chinês ainda precisa de intensificar a investigação e o trabalho. O surgimento da formação em Latim como disciplina opcional para os alunos das mais diversas áreas ou como licenciatura poderá ser considerado como uma tentativa positiva, da parte das instituições chinesas, de investir precisamente neste domínio. Além desta primeira licenciatura de Latim no continente chinês, lancemos também um olhar para o Centro *Latinitas Sinica*, com estreita relação com a formação em Latim como língua geral, e para a sua revista, *Journal of Latin Language and Culture*. Este centro subordina-se ao Instituto Internacional de Estudos Chineses da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim; de acordo com a apresentação de Michele Ferrero, isso advém do facto de o Instituto de Estudos Chineses ter um interesse especial pela língua latina (cf. 2013: 5-6)⁷, para Ferrero, a razão para este interesse crescente reside no facto de, até ao final do século XVIII, muitos dos materiais ocidentais sobre a China terem sido escritos

⁷ Esta apresentação do Professor Michele Ferrero consta nas páginas 5 a 17 do Nº 1 do *Journal of Latin Language and Culture* (2013), do Centro *Latinitas Sinica* do Instituto Internacional de Estudos Chineses da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim.

em Latim. Se se quiser realizar uma pesquisa minuciosa e detalhada sobre os estudos chineses feitos no ocidente, não se podem ignorar os materiais históricos escritos em língua latina (Ferrero 2013: 7-8). Uma das melhores vias para esse conhecimento consiste na formação de talentos em Latim na China; para atingir este objetivo, foi criado este Centro, que tem os seguintes planos de trabalho⁸: (1). o ensino de língua e cultura latinas (através de disciplinas opcionais, de cursos de verão); (2). o estudo da cultura e história do Latim; (3). a tradução e o estudo das literaturas em Latim sobre os estudos chineses; (4). a tradução e o estudo das literaturas em Latim na China; (5). a divulgação da língua e da cultura latinas na China; (6). a publicação anual de uma edição do *Journal of Latin Language and Culture*. Estas seis áreas de trabalho têm sido promovidas por este Centro e, desde 2012 até 2019, já se abriram sucessivamente cursos opcionais de Latim e cursos de verão, para além de que também já foram organizadas muitas palestras sobre os estudos clássicos ocidentais⁹.

A revista *Journal of Latin Language and Culture*, revista eletrónica interna do Centro *Latinitas Sinica*, servindo como uma plataforma, publica, anualmente, artigos de investigadores chineses e estrangeiros das instituições chinesas na área de estudos clássicos ocidentais. As rubricas desta revista incluem a tradução de artigos clássicos em Latim para chinês, a presença dos estudos chineses nas literaturas em Latim, estudos da língua, da literatura e da cultura latinas na China. Além destes temas, esta revista anual costuma reservar uma parte para cobrir as notícias importantes sobre os estudos clássicos ocidentais na China: por exemplo, no número 7º desta revista (2019: 19), nota-se

⁸ Informações constantes no Nº 1 do *Journal of Latin Language and Culture*, 2013: 162.

⁹ A temática destas palestras inclui, por exemplo, a história (cultura e literatura) do Latim e do Grego clássico, a relação entre o Latim e outras línguas europeias. Em 2013 e 2014, foi organizada uma série de palestras intitulada “Latim e Línguas Europeias: História, Gramática e Linguística” (cf. o Nº 2 do *Journal of Latin Language and Culture*, 2014: 109-127); nestas palestras, abordaram-se a história do desenvolvimento do Latim para as línguas românicas e a influência do Latim sobre outras línguas europeias.

que a formação em Latim está a tornar-se cada vez mais madura e estandardizada, com a organização de exames de Latim e Grego clássico pela Universidade de Pequim. Quanto à razão da organização destes exames, de acordo com o Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Pequim (2019: 19-20), o domínio de Latim e Grego clássico constitui a base para o estudo da história antiga ocidental (história da Idade Média, literatura e filosofia), e o exame estandardizado (Latim e Grego clássico) pode ajudar a avaliar e fortalecer ainda mais esta base. Além disso, por via destes exames estandardizados, a formação em Latim pelas instituições chinesas também pode ser mais estandardizada e uniformizada, visto que os exames (do nível elementar ou intermédio) têm exigências concretas sobre os conhecimentos linguísticos que os candidatos devem possuir, ou seja, os alunos, aquando da aprendizagem do Latim (ou Grego clássico), podem ter objetivos mais concretos a alcançar.

130

Por último, queremos abordar a formação em Latim fora das universidades, recorrendo àquele que considerámos o melhor exemplo para esse ensino, a internet. Com o desenvolvimento da internet, as universidades chinesas, cooperando com empresas de vídeos académicos, gravam as suas aulas para depois as lançarem numa plataforma académica *online*. As gravações das aulas de Latim e Grego clássico lecionadas por Leopold Leeb também já foram lançadas *online*; os interessados, fora da universidade, depois de se registarem e pagarem, podem estudar através destes vídeos *online* (Latim¹⁰, Grego clássico¹¹). Sendo gravações de aulas, porém, falta-lhes a interatividade das aulas presenciais; alguns destes vídeos têm ruídos de ambiente e torna-se difícil perceber o que o professor está a explicar. Além destas gravações, *Hujiang Online Class*

¹⁰ Chaoxing Academic Videos. *Basic Latin*. [Online]. [Consultado em 03-01-2020]. Disponível em: <http://www.superlib.com/cxvideo/play/page?sid=1066&d=3ddc0c16b73c43faf5f63f6687c2fe44&cid=106>.

¹¹ Chaoxing Academic Videos. *Basic Ancient Greek*. [Online]. [Consultado em 03-01-2020]. Disponível em: <http://www.superlib.com/cxvideo/play/page?sid=1068&d=dfcaf4ed273da382b37c4e7a6fe6ec5b&cid=108>.

(uma escola *online*) lançou um curso de Latim (nível elementar e nível intermédio)¹² em 2016; os interessados podem frequentar este curso sem precisar de sair de casa. Embora sejam aulas *online*, os utilizadores podem deixar as suas dúvidas para depois os professores responderem *online*. São vídeos de boa qualidade que, além de incluírem explicações claras e detalhadas, estão acompanhados de exercícios. Conforme a apresentação do próprio curso *online*, o seu público-alvo contempla os interessados na cultura e na língua latinas (nas línguas românicas; na linguagem da igreja; nos contos mitológicos clássicos; na expansão do vocabulário do inglês ou do vocabulário de termos específicos na área de medicina, direito, botânica, entre outras).

3. NOTAS CONCLUSIVAS

Revelando-se muito diferentes do mundo ocidental, onde a formação em Latim já tem uma história de mais de dois mil anos, por fatores históricos e culturais, as instituições chinesas não tinham tradição de formação em Latim até ao surgimento do seu ensino como língua de especialidade para alunos de medicina, na primeira metade do século XX. Embora não saibamos, ao certo, a data exata do começo da formação em Latim, tendo em conta a pesquisa baseada nos manuais de Latim publicados no continente chinês, percebemos que essa formação pode remontar, pelo menos, aos anos 40 do século XX. Tal como foi referido na nossa apresentação, desde essa época até ao presente, a formação em Latim pelas instituições chinesas tem atravessado diversas etapas: (1). a formação em Latim como uma língua de especialidade para os alunos de medicina e áreas afins (desde a década de 40 até ao presente), cujas temáticas incluem, além da medicina, também a área de farmácia, anatomia e medicina tradicional chinesa; (2). a formação em Latim

131

¹²Hujiang Online Class. *Basic and Intermediate Latin*. [Online]. [Consultado em 03-01-2020]. Disponível em: <https://class.hujiang.com/19399713/intro>.

como uma língua de especialidade para os alunos fora da medicina (desde as décadas de 60 e de 70 até ao presente), cuja temática está, a princípio, mais relacionada com a botânica, a taxonomia de vegetais e a paleontologia, mas tem gradualmente alargado a abrangência às áreas da biologia, do direito e da música. Nesta etapa, a formação em Latim, além das áreas de ciências naturais, já começou a integrar as humanidades e as artes; (3). a formação em Latim como uma língua geral (não especializada) para interessados de todas as áreas (como disciplina opcional, através de cursos de verão, por meio de cursos *online*) e para licenciandos de Latim (desde o início do século XXI até agora).

A formação em Latim neste nosso século já começou a mostrar-se cada vez mais diversificada, verificando-se que coexiste como língua de especialidade para áreas cada vez mais variadas e, em simultâneo, como língua geral.

132

Na realidade, na nossa opinião, as mudanças que a formação em Latim tem atravessado refletem também uma mudança na forma de considerar o Latim. Acreditamos na importância da aprendizagem do Latim como uma língua geral, experimentando e apreciando as culturas que esta língua sustenta e que são projetadas por ela. Pela nossa apresentação, percebe-se que a visão pragmática já começou a coexistir com uma outra visão, a visão estética, ou seja, aprendemos Latim não pela sua “utilidade” para o trabalho ou investigação especializada, mas pelo prazer e gosto em descobrir um mundo clássico igualmente enriquecedor como o da China clássica.

BIBLIOGRAFIA

Bogolepov, V. M. (1958), *Manual de Latim* (trad. Wang, Y.), Beijing: People's Medical Publishing House.

- Centro Latinitas Sinica (2013), *Journal of Latin Language and Culture*. nº1, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2014), *Journal of Latin Language and Culture*. nº2, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2015), *Journal of Latin Language and Culture*. nº3, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2016), *Journal of Latin Language and Culture*. nº4, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2017), *Journal of Latin Language and Culture*. nº5, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2018), *Journal of Latin Language and Culture*. nº6, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Centro Latinitas Sinica (2019), *Journal of Latin Language and Culture*. nº7, Beijing: Centro *Latinitas Sinica* da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. (disponível em <http://www.latinitassinica.com/?cat=5>).
- Chen, D. (1992), *Latim de Biologia*, Wuhan: Hubei Education Press.
- Chen, W. (2009), *Dictionary of Legal Terms and Maxims: Latin - Chinese*, Beijing: Law Press China.
- Cheng, S., & Zhang, G. (1998), “Theory and Practice of Teaching of ESP”, *Journal of Guangzhou Normal University: Social Science Edition*: 76-80.
- de Seabra, L. D. (2011), “Macau e os Jesuítas na China (Séculos XVI e XVII)”, *História Unisinos* 15.3: 417-424.
- Ferrero, M. (2014), *Lingua Latina Ad Sinenses Discipulos Accomodata*, Beijing: The Commercial Press.
- Gray, J. (2009), *Lawyer’s Latin, a Vade-Mecum* (trad. Zhang, B.), Beijing: Law Press China.

- Grupo de Ensino de Línguas Estrangeiras do Instituto de Medicina Tradicional Chinesa de Guangdong (1976), *Latim de Medicina*, Guangzhou: Instituto de Medicina Tradicional Chinesa de Guangdong.
- Instituto de Botânica de Guangxi (1977), *Gramática de Latim de Taxonomia de Vegetais*, Guilin: Instituto de Botânica de Guangxi.
- Landesberg, Y. S., & Golikov, N. N. (1957), *Latim* (trad. Lu, D. e Lan, Z.), Nanjing: Animal Husbandry and Veterinary Press.
- Leeb, L. (2010), *Cursus Brevis Linguae Latinae*, Beijing: The Commercial Press.
- Leeb, L. (2011), *Dictionarium Parvum Latino – Sinicum*, Beijing: World Publishing Corporation.
- Leeb, L. (2012), *Pons Latinus (A Latin – English – Chinese Dictionary of Rhetoric)*, Beijing: Chinese Book Company.
- Leeb, L. (2014), *Glossário Temáticos de Latim*, Beijing: Beijing United Publishing Co., Ltd.
- Leeb, L. (2014), *Initia Linguae Latinae: Grammatica*, Beijing: Beijing United Publishing Co., Ltd.
- Leeb, L. (2014), *Initia Linguae Latinae: Scripta Collecta*, Beijing: Beijing United Publishing Co., Ltd.
- Li, S. (1980), *Latim de Paleontologia*, Beijing: Geological Publishing House.
- Liang, C. (1982), *Os Conhecimentos Básicos de Latim de Botânica*, Guilin: Instituto de Botânica de Guangxi.
- Liu, Y., & Wang, Y. (1987), *Língua Latina*, Shijiazhuang: Hebei Science & Technology Press.
- Lou, Z. (1953), *Latim de Medicina e Farmácia*, Shanghai: Contemporary Medical Publishing House.
- Qin, J. (1964), *Latim*, Beijing: People's Medical Publishing House.
- Wheelock, F. M. (2009), *Wheelock's Latin, 6th edition revised* (trad. Zhang, B.), Beijing: World Publishing Corporation.
- Xiao, Y. (1983), *Os Conhecimentos Básicos de Latim*, Beijing: The Commercial Press.
- Xie, D. X. (1957), *Latim de Medicina*, Beijing: People's Medical Publishing House.

- Xie, D., & Zhang, T. (1989), *Lingua Latina Pro Auto-studio*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Xie, D. (1959), *Gramática de Latim*, Beijing: The Commercial Press.
- Xie, D. (1983), *Latim de Anatomia*, Shanghai: Shanghai Scientific & Technical Publishers.
- Xie, D. (1988), *Minidicionário de Latim - Chinês*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Xie; D. (1988), *Dicionário de Latim - Chinês*, Beijing: The Commercial Press.
- Xiong, B. X. (1958), *Latim de Farmacologia*, Beijing: People's Medical Publishing House.
- Yasuhiko, A., & Shimizu, T. (1947), *Latim sobre a Prescrição Farmacêutica* (trad. Lou, Z.), (unknown place of publication): Medical Quartely Publishing House.
- Yu, X. (1991), *Latim de Medicina Tradicional Chinesa*, Nanchang: Jiangxi Universities and College Press.
- Zhang, Y. (1978), *Latim de Paleontologia*, Chengdu: Instituto de Mina de Chengdu.

BREVE REFLEXÃO SOBRE TEATRO EM TEMPO DE PANDEMIA: ENSINO E PRÁTICA CÊNICA¹

CARLOS J. PESSOA

ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

carlos.j.pessoa@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0803-5948

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Sou professor coordenador, de Interpretação e Encenação, na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), de Lisboa, onde trabalho desde 1991. Ajudei a fundar o Teatro da Garagem em 1989, e aí continuo a exercer as funções de encenador e dramaturgo. Do amável desafio lançado pela Professora Dra. Susana Marques resultou a reflexão que se segue.

137

SÍNTESE

Parecem acontecer as formas mais díspares de resposta à violência do *confinamento*, decidido pelo estado português, como resposta à pandemia

¹No decurso da colaboração do encenador Carlos Pessoa no seminário aberto Tradição Clássica Moderna e Contemporânea de 22 de Maio de 2020, disponível no youtube (https://www.youtube.com/watch?v=Yo_C6QK-Dnw) o projeto complementar Reescrita do Mito do CECH (coordenação de Doutora Susana da Hora Marques) convidou-o a alargar a sua reflexão acerca da arte e do ensino do teatro em contexto de Pandemia. Deste repto resultou o depoimento que aqui se apresenta.

provocada pelo coronavírus, Covid-19. A festividade compulsiva, por vezes histórica, a vivência lutuosa e depressiva, por vezes expiação; o troar de argumentações num fervor opinativo, procurando explicar o inexplicável, e o abanão de certezas e convicções; a espera contida e atenta; a indiferença. Todas estas reações relevam de uma incidência traumática. Estes comportamentos, e mais haverá, expressam a dureza de um tempo. Isto reflete-se no teatro: no ensino do teatro, na formação de atores, bem como na prática cénica. Este esquisso retoma algumas notas reflexivas sobre estes assuntos.

SOBRE ENSINO DO TEATRO

138

Enquanto professor posso, neste momento, afirmar que, numa ótica construtiva, ocorreram aspetos positivos no mergulho dos alunos-atores na situação desencadeada pela pandemia, por força de terem de trabalhar à distância, via *zoom*. Estou a falar de alunos do 2º ano do curso de licenciatura da Escola Superior de Teatro e Cinema, de Lisboa, que tiveram, portanto, um primeiro ano e meio de formação convencional, eminentemente centrado na dinâmica de grupo. A aparente solidão digital deste segundo semestre do 2º ano, do ano letivo de 2019/2020, possibilitou que cada aluno fizesse uma introspeção sobre as razões das suas escolhas artísticas podendo, assim, concretizar esboços: as primeiras sementes da sua arte. Nem todos o conseguiram: para alguns, raros, terá sido uma experiência prematura. Para a maioria serviu, quero acreditar, como balanço e lance, como ponto de situação sobre o seu percurso, e afloramento estético.

Um aluno de teatro, de formação de atores, só aprende, de certo modo, aquilo que lhe interessa aprender?

É imperativo que cada aluno tenha a oportunidade de fazer escolhas, de se iniciar, num percurso assente em projetos autónomos, devidamente acompanhados pelo professor. Para mim, esta experiência reforçou

a necessidade de alteração de programas acadêmicos, no sentido da maior autonomia e responsabilização do aluno; cada um aprende mais, e melhor, nesta circunstância do que se estiver submerso pela dinâmica de grupo. Esta, tendo a vantagem de permitir a troca de experiências com os colegas, cava, por força da centralização no professor na condução do processo de criação artística, diferenças, muitas vezes artificiais e injustas, entre alunos-atores. O professor, tendo a responsabilidade de conduzir e apresentar um exercício público, vê recair sobre si o juízo sobre o resultado artístico final, que se confunde, também, com a imagem pública da instituição acadêmica. Acaba por ser um pouco iludida, deste modo, a devida atenção a cada aluno, às suas particularidades e ao seu desenvolvimento.

Em contrapartida, no modelo de trabalho pedagógico ensaiado via *zoom*, o professor não é autor, antes acompanha os projetos dos alunos, comenta-os, fornece materiais de reflexão, teórica e técnica, ajuda o aluno a escavar os seus territórios diletos; ajuda o aluno a perspetivar a sua própria autoria.

A deslocação da escola para os espaços/paisagens de cada aluno, a deslocalização da escola, podendo ser um convite à idiosincrasia e auto-suficiência, pode também, pelo contrário, favorecer a partilha mais democrática, mais igual e justa, de experiências de vida, de intenções estéticas e de consolidação teórica e prática.

O que faltou neste semestre? O regresso à escola, ao espaço comum, onde pudessem ser concretizados em cena, ao vivo, “aqui e agora”, os projetos trabalhados à distância. Esse regresso permitiria acrescentar o trabalho técnico, que não foi possível trabalhar via *zoom*; fazer as afinações, os reparos indispensáveis, que permitem melhorar a qualidade teatral dos projetos desenvolvidos.

Em resumo, o que me parece relevante sublinhar sobre esta nova escola de teatro são os termos **deslocalização** e **movimento pendular**. Num primeiro momento, estar na escola, no espaço comum: o professor apresenta um tema, um assunto de trabalho, fornece bibliografia, produz

comentário propedêutico, interpretando o teatral, como abertura interdisciplinar. Posteriormente, os alunos dispersam-se, fazem as suas viagens, vadiam; escolhem e encontram materiais. Por sua vez, via *zoom*, o professor comenta, faz perguntas, lança pistas. O aluno, gradualmente – o tempo é importante; tempo de dispersão e tempo de concentração –, estabiliza o seu projeto. Por fim, o regresso à escola, ao espaço comum, para a concretização cénica do mesmo.

SOBRE PRÁTICA CÊNICA

140

Enquanto autor e encenador, do ponto de vista prático e imediato, vejo a necessidade de maior concisão e objetividade no ensaio. Não é possível, nas atuais circunstâncias, estar a experimentar e a estudar com os atores e restante equipa, por tempo indeterminado. É preciso definir previamente o que se quer ou, pelo, menos, o que não se quer, de uma maneira mais rigorosa e límpida. Estes imperativos determinam que o teatro não aconteça tanto com os atores e com o resto da equipa mas, muito mais, na cabeça do encenador? Se calhar... Assistiremos ao regresso do **teatro de encenador**?

E que teatro?

SOBRE UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE TEATRO

Dos trabalhos realizados pelos alunos em ambiente digital, pequenos vídeos, estabeleceram-se algumas topografias sugestivas para os textos clássicos, que serviram de mote ao trabalho de semestre, deslocando-os para uma **urgência performativa**. De questões de auto-descoberta a projeções cosmogónicas, passando pela investigação de formas interdisciplinares, até ao retomar de um sentido litúrgico e ritual, lúdico,

procedendo de práticas ancestrais, de tudo um pouco se constituíram os objetos resultantes do semestre letivo. Isto parece-me promissor, na medida em que cada aluno conseguiu perder-se e encontrar-se, isto é, cada aluno experimentou a crise própria do processo criativo. Todavia, muitas interrogações se colocam, a começar pelo lugar das escolas de teatro, no ensino superior. Qual o seu papel? A minha conclusão, provisória, é que devem atender menos à transmissão de práticas artísticas consolidadas e mais ao acompanhamento, pedagógico e didático, do aluno. O professor deve propor um ponto de partida: um texto, uma peça do repertório teatral, escolhida entre as peças clássicas da tradição ocidental, mas não só. Sobre esse texto, na sua versão integral ou fragmentária, sobre o pretexto temático sublinhado no lançamento das sessões de trabalho, deve o professor elaborar um conjunto de referências de natureza bibliográfica, que confluam num incentivo inicial. Nesta narração mobilizadora, subsistem os meandros de uma visão propedêutica do teatro; o teatro corresponde, assim, a esse deambular pela vida – pelos seus encantos, prodígios, surpresas e interrogações. O percurso subsequente é do aluno. Cabe ao aluno estudar, polemizar e polemizar-se, encontrar as suas “afinidades eletivas”, definir os seus territórios, medrar os seus signos e as suas exigências.

141

O papel do professor, mais do que o do pedagogo convencional, “que conduz”, é o de quem acompanha a “experiência” do aluno, o “sair de si” para “cair em si”, se tudo correr bem, o que nem sempre acontece.

Deve o professor aconselhar sem impor, incentivar a encontrar o caminho em vez de obrigar, por hipotética comodidade ou receio, a caminhos gastos e abruptamente desconsiderados pela época histórica que vivemos. A tarefa do professor de teatro é mais a de produzir conhecimento do que a de transmitir conhecimento. Nessa medida, vale a pena falar de transmissão produtiva de conhecimento?

Tal tarefa não representa passar uma esponja sobre as práticas teatrais anteriores, antes pelo contrário, significa colocá-las em perspetiva, criticá-las no sentido da sua receção, antes e agora. O aluno

deve poder ter acesso aos diferentes discursos como complemento e acompanhamento das suas escolhas interiores, como parte do seu debate formativo. Cabe, em suma, ao aluno aprender o que decidir aprender.

Formar um ator será, em resumo, permitir ao aluno decidir sobre o ator que quer ser, sobre o teatro que quer fazer. Esta determinação obriga cada professor a uma grande latitude, a um esforço de organização e de estudo que escapa à ideia de sebenta, de receita. Cada professor, mais do que falar, repetindo uma eventual cartilha de conhecimentos, terá de ouvir. E a partir do que ouvir, tentar perceber, tentar acompanhar, tentar dizer a coisa certa no momento certo, de acordo com cada aluno, considerando uma ideia de *desmassificação* da sala de aula; promovendo um ensino, de certo modo, mais individualizado. Esta tentativa não deve significar apenas esforço mas, sobretudo, fluidez. A utilização de meios digitais pode ajudar neste desiderato. **Um professor que deslize, em vez de um professor que acerta, para que o que diz, o que partilha, seja recebido, se não agora, um pouco mais tarde, sem a razão da eficácia e com o alcance da consequência.**

142

SOBRE UMA POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA CÊNICA

Creio que, por força das atuais tensões políticas, o teatro implicará uma maior militância, por parte dos seus fautores, em causas prementes, em tomadas de posição públicas que inviabilizarão, por algum tempo, a estrita ideia de “arte pela arte”. O teatro deverá fazer eco de escolhas, de propósitos, até por força da confusão hodierna entre estética e política: da política exercida – e alimentada – por uma voragem de espetáculo grotesco.

O teatro tentará reivindicar o lugar perdido para esta política do grotesco, favorecendo uma consciencialização dos diferentes papéis? Ao parlamento e à retórica, o que é da política, e ao palco e à poesia dramática, o que é do teatro?

À política frenética, à hiperventilação social, será contraposto um teatro de consciência, quase um revivalismo brechtiano? Uma espécie de respiração épica, na alusão ao uso de diferentes modalidades expressivas; uma respiração lenta e progressiva, integrando as explosões digitais, que escapem às poéticas vigentes? Um teatro sem manifesto? Um teatro de oratória? Um teatro sem teatro? Um teatro fugidio, íntimo? Não é líquido como isto irá ocorrer.

Os projetos teatrais ocorrerão, cada vez mais, nos tempos próximos, centrados em questões mediáticas: da emergência climática ao racismo, passando pela alteração de modos de vida. Isto irá refletir-se nos modos de fazer e de apresentar e na receção do teatro. Far-se-á teatro apenas no teatro? A paisagem, a natureza vão de novo entrar na cena fazendo proliferar espaços teatrais *desconfinados*? Ou, antes pelo contrário, a receção no espaço teatral convencional será ritualizada, quase como uma obrigação cívica? Haverá, provavelmente, de tudo um pouco.

Acredito que, por força do equilíbrio/tensão que se irá estabelecer, com um teatro mais militante, de causas mobilizadoras, haverá, concomitantemente, a emergência de um teatro de características mais poéticas, centrado na paisagem, favorecendo a contemplação meditativa em vez da denúncia combativa e resistente. Ocorrerá, porventura, a deslocação do acontecimento teatral para fora das quatro paredes convencionais e do conflito previsível. Todavia, esta deslocação poderá ocorrer, também, na reinvenção da cena italiana, favorecendo uma refrescante imaginação cénica e a invenção de dramaturgias que revelem o lastro de perplexidade próprio desta época de demanda de equilíbrio. A isto devem somar-se as incursões na esfera digital, **as experiências de vídeo-teatro**, propiciadoras, estou convencido disso, de uma nova modalidade audiovisual: com técnicas próprias, menos centradas na arte do som e da imagem, e muito mais no destaque da arte do ator.

A deslocação, externa, interna e digital, retomará as questões do híbrido? Do corpo social em ebulição e do corpo físico em transfor-

mação? A pulsação do subúrbio revitalizado pela abertura do dormitório às rotinas – e vivacidade – do quotidiano?

E os fluxos migratórios promoverão o recrudescer de práticas artísticas exóticas, estranhas ao ouvido, que, a pouco e pouco, se entranham? Haverá, a um tempo, tribalização e miscigenação?

O fator técnico-científico, sobretudo o digital, aduzirá, involuntariamente, ao corpo vigiado, um corpo político, que se subtrai à vigilância? Um corpo ciente em autossabotagem? Haverá um corpo livre em cada cidadão, um corpo capaz de iludir o delírio da massa informe e cega? Que teatro falará com esta pessoa resoluta?

E a desglobalização e a reindustrialização, como afetarão o novo proletariado, as novas modalidades civis e os alinhamentos geopolíticos? **Seremos, no rescaldo desta longa jornada, ocidentais ou acidentais?**

Creio que haverá, no excesso que se desenha, uma paixão aflitiva, seguramente, que terá, todavia, um fascínio cativante. Este fascínio, esta faísca não correspondem mais à velha ideia, complexada e auto-complacente, de periferia marginal, em contraponto a um centro vital irradiador de cultura, para onde tudo conflui e de onde tudo vem. Isso, para o caso português, poderá constituir uma mudança fundamental. O fascínio benigno pela aceleração histórica decorre do dinamismo de pequenas estruturas de criação teatral que, por força da digitalização, estabelecem, de modo produtivo, redes conectadas que constituam, por sua vez, autênticos rastilhos de influência. Estes rastilhos teatrais, periféricos, estas *antígonas* mínimas, são micro-influências poderosas que, do digital ao analógico, ao aqui e agora, poderão ser tão vitais, como outrora o foi a quimera das macro-influências, a grande luz das capitais do mundo.

Será a macro-influência futura a soma dinâmica destas micro-influências periféricas? Abrirá esta ideia de redes, de projetos de teatro partilhados e disseminados, a uma partição de recursos, financeiros e logísticos, mais justa, inclusiva e operativa, no sentido da renovação – e fortalecimento – do tecido teatral, nos seus diferentes agentes? Abrir-se-á a autoria a novos horizontes de expressão? Novas formas e

modos de fazer teatro, de acontecer teatro, que cativem sentimentos de pertença? Deixará de haver lugares estigmatizados?

Haverá um renascimento da ideia medieval do autor-oficina-escola-catedral? A que deuses rezaremos? Por quem seremos ouvidos, e como nos ouvirão?

A prazo, creio que a força do sentimento ecológico, na urgência da percepção das alterações climáticas, dará lugar à perplexidade ontológica e à afetação do discurso na proposição de um lugar cívico mais ativo, na necessidade – e responsabilidade – de compromisso entre problemas e soluções e, por consequência, a um lugar teatral menos panfletário. Este lugar teatral, inclusivo, colocará a ênfase no “outro”, no estranho, no diferente. A ambiguidade do “eu” e das suas armadilhas acentuará a sua presença cénica: o “eu”, o hedonismo, o egoísmo, as formas imediatas de autossatisfação e consumo. Este “eu”, opressivo, é o responsável principal pelo equívoco de um mundo a degradar-se, na exploração voraz dos recursos e na partilha desigual de rendimentos? Fazer o teatro de amanhã implicará, talvez, a devoção pelo “outro”, como categoria de reconhecimento, como pressuposto de equilíbrio, de maioria e comunhão. Um imaginário fraterno que se conceba menos como abstração ideológica e mais como desafio poético; como teatro de versos, sem filosofia, cantado por nómadas de amor. Um pouco à maneira dos antigos poetas árabes, que como Madjnun, na demanda da amada, a mítica Leyla, percorriam o mundo, vestindo diferentes personagens, por vezes animais, experimentando diferentes condições de existência.

O limbo em que se entretecem todas estas questões desligadas será, porventura, o lugar do curto-circuito, o lugar do teatro que vem. Um limbo que, ao contrário da penalização moral das almas perdidas, favoreça a noção de que vale a pena perdermo-nos para nos encontrarmos e que, deste modo, talvez não existam almas perdidas, apenas um tempo de espera, um tempo de esperança.

A LEITURA DO TEXTO LATINO EM SALA DE AULA – DO PASSADO AO PRESENTE¹

READING LATIN TEXT IN THE CLASSROOM – FROM PAST TO PRESENT

ISALTINA MARTINS

PROFESSORA APOSENTADA DE PORTUGUÊS E LATIM, ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA, COIMBRA

isaltinamartins@sapo.pt

orcid.org/0000-0001-8899-0966

ARTIGO RECEBIDO A 30-03-2020 E APROVADO A 01-10-2020

147

Resumo: Como ensinar, como aprender, os problemas didáticos de sempre, na língua latina, como nas outras disciplinas. É a eterna luta entre o antigo e o novo, a procura de mudança, o desejo de adaptação aos tempos. Tendo como referência a leitura do texto latino na sala de aula, uma análise dos programas oficiais e das recomendações metodológicas neles presentes, passando pelos manuais utilizados, permite-nos avaliar a evolução do ensino/aprendizagem do latim no Ensino Secundário português.

Palavras-chave: latim, didática, competências de leitura.

¹ Este artigo tem por base o texto da participação, no dia 9 de Dezembro de 2019, na Mesa Redonda “A leitura do texto latino em sala de aula”, organizada pelo Núcleo de Estudos em Ensino, CECH, Faculdade de Letras, Coimbra.

Abstract: How to teach, how to learn, the usual didactic problems, in the Latin language, as in other subjects. It is the eternal struggle between old and new, the search for change, the urge to adapt to new times. Using the reading of Latin text in the classroom as reference, analyzing the official programs and the methodological recommendations in them, including the manuals used, allows us to evaluate the evolution of Latin teaching/learning in Portuguese secondary education.

Keywords: latin, didactic, reading competencies.

INTRODUÇÃO

148

Falar da abordagem do texto latino na sala de aula remete-nos para as questões de didática das línguas clássicas, que se mantêm, hoje como ontem, numa relação conflituosa entre o antigo e o novo, entre um “modelo tradicional” e um “modelo inovador”. Comparam-se metodologias, culpam-se umas pelo mau desempenho dos alunos, responsabilizam-se outras pelo abandono do latim, defendendo uns “o” método, argumentando outros que a aprendizagem se pode alcançar com recurso aos mais variados métodos.

Numa comunicação apresentada no *Colóquio sobre o ensino do latim*, que teve lugar na Faculdade de Letras de Lisboa em maio de 1987, o professor J. Veremans, da Universidade de Gand, comentava, já então, a diminuição do número de horas de latim no *currículum* escolar e apontava para a necessidade de “repensar totalmente a didática das línguas clássicas”(Veremans 1987: 39), a formação dos professores e a elaboração dos manuais escolares, tendo em conta as novas orientações e estudos de didática que, especialmente a partir de trabalhos publicados já desde 1972, vinham a ser recomendadas. Corroborando esta ideia e destacando o caso português, no mesmo colóquio, Manuel Rodrigues insistia na necessidade de “implementar a

didáctica das línguas clássicas como disciplina científica” (Rodrigues 1987: 211) de modo a impor outro rumo à formação dos professores e, conseqüentemente, ao ensino/aprendizagem do latim. E a discussão continua ainda hoje, e irá continuar, muito saudavelmente, assim o esperamos, sempre na linha de procurar o melhor caminho, de alcançar os melhores resultados, de renovar e inovar, na formação, no ensino, na aprendizagem.

Neste trabalho propomos-nos abordar, muito resumidamente, as reformas curriculares dos últimos cem anos no que diz respeito aos programas de latim e às orientações metodológicas neles inseridas, bem como os manuais de apoio ao ensino, com especial atenção às referências ao texto latino e modo de abordagem em sala de aula.

I. UM PROBLEMA QUE VEM DE LONGE

Um livrinho de 70 páginas, encontrado há uns anos na biblioteca da escola, e editado pela Imprensa da Universidade de Coimbra em 1919, motivou na altura, pela sua atualidade, um breve comentário que publicámos no *Boletim de Estudos Clássicos*². Consta esse pequeno opúsculo de uma “Dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra”, com o título *Metodologia do Latim*, proferida em 1918 pelo professor António Pires.

O texto tem, portanto, 100 anos, mas o que nele se lê continua a ser verdade no presente, quer no que respeita à situação do latim no curriculum escolar, quer nas metodologias a utilizar.

Queixava-se este professor do estado da educação em Portugal, das dificuldades sentidas, afirmando, logo no início do seu trabalho académico:

² Martins 1997.

“No primeiro quartel do século XX, nesta hora avançada da civilização, fala-se muito de métodos pedagógicos, discutem-se as suas vantagens e apontam-se os seus defeitos.

Mas, logo que se desça ao campo da realidade prática, a lição eloquente dos factos fala mais alto e diz-nos que é preciso modificar as ideias, alterar as impressões e ainda procurar a adaptação. Teoricamente tudo sedutor, agradável e atraente, porém na prática só contrariedades e obstáculos surgem.” (Pires 1919: 9-10)

Lamenta que o latim seja tão pouco estudado (iniciava-se, então, no 4.º ano liceal, correspondente ao atual 8.º ano de escolaridade) dizendo ainda que “do latim também pouco se estuda nos nossos liceus. Os alunos convencidos da sua dificuldade olham-no com desprezo e relegam-no para um plano secundário (...). É preciso reagir contra esta corrente de ódio e antipatia...” (Pires 1919: 17)

150

Fazendo referência aos métodos pedagógicos, defende este professor de latim que as dificuldades só se ultrapassam com esforço e dedicação; trata-se de abrir nos alunos o gosto pelo estudo e pela reflexão, mostrar-lhes as vantagens de ultrapassar as dificuldades, pois é isso que dá outro sabor à vitória. Verifica, no entanto, a falta de estudo dos alunos, que chegam ao final do Curso Geral sem saberem analisar um simples período e que, no que respeita à gramática, a ignorância é colossal. Por isso, interroga-se:

“Donde provém um tal estado de coisas? Dos professores? Não. Da deficiência dos nossos programas e da sua péssima organização. Da falta de vontade e da indiferença por tudo que nos cerca; do nosso sentimentalismo doentio e da descerebração que se nota em todas as classes. Da falta de método e de ordem nas mais pequeninas coisas. Na instrução como em tudo reina a desordem e impera a anarquia; abatem-se as vontades e exalta-se o culto da incompetência.” (Pires 1919: 34)

O texto enumera, de seguida, algumas propostas didáticas, salientando, no entanto, que o método mais importante é o interesse que o professor é capaz de despertar nos alunos. Como consegui-lo, esse é o grande segredo:

“Dentro da aula é necessário que tudo vibre, que tudo se agite e pareça despertar para o mundo das realidades; é necessário ser claro e preciso, metódico e agradável.” (Pires 1919: 44)

“Os processos de ensino são muitos e variados, mas numa época agitada e de transformação social como a actual é preciso reagir contra os antigos métodos e proclamar a soberania dos modernos firmados principalmente na experiência e mais conformes à natureza das coisas.” (Pires 1919: 60)

Reparemos nas palavras utilizadas, as mesmas que atualmente continuamos a ouvir: “reagir contra os antigos métodos”, “proclamar a soberania dos modernos”. O mesmo professor, um ano mais tarde, na hora da publicação do texto, manifesta um maior desânimo com a evolução dos acontecimentos nacionais, mas não deixa de terminar com uma nota de esperança:

“Apesar de todos os ataques, apesar de todas as violências, nós sobre cujos ombros recai o munus de ensinar, seremos os primeiros a entrar no bom combate, a pugnar pelos nossos direitos a reclamar justiça e a pregar o espírito de disciplina, que faz os povos grandes e respeitados, que dignifica e nobilita.” (Pires 1919: 70)

Como se percebe, este texto, com pequenas atualizações, mantém a sua pertinência. Parecem iguais os queixumes, os desalentos, são idênticas as propostas, semelhantes as críticas. É a eterna, e salutar, luta entre o “tradicional” e a inovação, o esforço do professor pela

transmissão do conhecimento, a urgência da renovação dos estudos clássicos, o confronto com outros países que nos deixa sempre a amargura da diferença.

II. UM POUCO DE HISTÓRIA

De forma sintética, faremos, de seguida, uma análise dos documentos de reforma curricular no que diz respeito ao ensino da língua latina, destacando as propostas metodológicas e os manuais de referência.

Depois do texto de 1919 que serviu de mote a esta reflexão, o Ensino Secundário em Portugal passou, na primeira metade do século XX, por outras reformas curriculares (1930, 1936) nas quais o estudo da língua latina foi oscilando em número de anos de estudo e em horas curriculares. No Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936, são também promulgados os programas das diversas disciplinas e, no que toca ao latim, depois de referir a importância do auxiliar principal, o *Método de Latim*, que deve conter toda a matéria do programa, frisa-se que “cumpre ao professor ter em consideração as afinidades deste ensino com a de todas as outras disciplinas, não só quanto à própria matéria e às suas formas de expressão, como, e principalmente, quanto aos processos a empregar (*sic*)”³ (Diário do Governo n.º 241/1936 – I Série: 1260.I) destacando-se, noutro passo, que “o conhecimento adquirido não deixará de ser fixado pela memória, mas a sua aquisição deve ser feita por via do raciocínio.”(id.ib. 1259.II)

152

³ Confronte-se com a atualidade: a interdisciplinaridade, o trabalho de projeto, os Domínios de Autonomia Curricular, isto é, projetos que integram várias matérias dentro do curriculum, abrangendo, portanto, várias disciplinas.

1. O ENSINO DO LATIM NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

1.1. Entre os anos 1947 e 1970

A reforma do Ensino Liceal de 1947 introduziu os cortes mais drásticos e o latim ficou reservado apenas à secção de Letras do Curso Complementar dos Liceus. Na sequência, em 1948, era publicado o Decreto n.º 37112, que aprovava os programas do Curso Liceal, de acordo com a reforma dos liceus do ano anterior. O latim figurava no *curriculum* dos 6.º e 7.º anos dos liceus (correspondente aos atuais 10.º e 11.º anos de escolaridade).

É interessante fazer uma leitura desses programas e ver o que aconselhavam sobre metodologias.

Podemos ler, no programa para o 6.º ano, as indicações quanto aos textos a estudar:

“Leitura e versão de textos, de começo muito simples, adequados ao estudo sumário da Itália antiga, das lendas de Roma e da vida latina. Leitura e versão de trechos de Eutrópio, de biografias do “*De Viris illustribus...*” de Lhomond, de fábulas de Fedro, de trechos de Cornélio e alguns capítulos de César.” (Diário do Governo n.º 247/1948 – I Série:1092.1)

Quanto ao 7.º ano ditava: “Leitura e versão de textos latinos, graduados por ordem crescente de dificuldade, dos seguintes autores: Salústio, Cícero, Ovídio, Virgílio, Tito Lívio, Séneca, Quinto Cúrcio e Aulo Gélio.”

Nas *Observações* finais do Programa fala-se, concretamente, de metodologias:

“Deverá o professor evitar os processos didácticos que possam tornar este ensino, de boa ginástica intelectual que é, num estudo

árido, mecânico, despido de interesse. Antes procurará seguir uma didáctica apropriada e intuitiva, pela qual mostre, naturalmente, ao aluno o poder de clara concisão que resulta da síntese casual, a perfeita naturalidade e precisão de sentido que deriva da prefixação, e até da sufixação, e a lógica das construções e ordenações latinas, que se prestam a sugestivos exercícios de raciocínio, justamente adequados ao momento intelectual dos alunos do 3.º ciclo. Não quer isto significar que se menospreze ou descure o ensino gramatical. O ensino da gramática é indispensável; mas cumpre ensiná-lo tendo em vista que constitui apenas um meio de exercitar as faculdades intelectuais dos alunos e de os levar a adquirir a posse da língua escrita.” (id.ib.1092.II)

E, mais adiante, acentua-se:

154

“São, assim, rigorosamente proscritos os métodos passivos. A intuição e a indução devem constituir os processos predominantes; a dedução só poderá utilizar-se quando a regra se houver estabelecido por via indutiva. Em geral, porém, o ensino deverá basear-se nos textos e, desde os preliminares, partir de exercícios, orais e escritos, de versão e retroversão, nos quais os alunos colaborem...

Como a versão é o objectivo fundamental do ensino desta língua, impõe-se que, em vez de se apresentarem aos alunos simples frases ou reduzidos textos *ad hoc*, para indução das regras a ensinar, se lhes facultem verdadeiros textos, que, embora muito simples, sobretudo de começo, sirvam efectivamente para treino eficiente na arte de traduzir.” (id.ib.1092.II)

Em relação aos textos indica:

“É óbvio que deverão ser escolhidos trechos sugestivos que constituam pequenas unidades, ... que não sejam longos, não pequem por abundâncias de construções sintácticas particulares

A selecta poderá ser ilustrada e não conterà qualquer espécie de vocabulário” (id.ib.1094.I)

O Decreto n.º 39807, de 7 de Setembro de 1954, que vem introduzir algumas alterações ao estabelecido, apresenta também orientações específicas no que respeita ao estudo do texto latino. Aí se afirma, por exemplo, em relação ao 7.º ano dos liceus:

“Não deverá submeter-se o método do ensino desta língua à didáctica do ensino da língua pátria ou à didáctica do ensino das línguas vivas estrangeiras. A uma índole linguística e a um objectivo diferentes terão de corresponder processos pedagógicos diferentes.”(Diário do Governo n.º198/1954 – I Série: 988.II)

Atendendo a que se trata de um ciclo terminal, já de “cultura especializada”, justifica:

“o emprego de processos de ensino em que a auto-educação e a auto-disciplina podem desempenhar a primacial função. Por isso, a acção do professor não poderá confinar-se exclusivamente ao trabalho escolar realizado nas aulas. O seu labor pedagógico consistirá principalmente em orientar, verificar, corrigir, ampliar e aperfeiçoar o trabalho que os alunos tenham executado fora da sala de aula, depois de o ter preparado com elucidação minuciosa relativa à utilização dos instrumentos e meios de execução das tarefas distribuídas...”(id.ib.)

A seleta de textos espelhava o que o programa legislava. Em 1954, Nunes de Figueiredo, professor do liceu D. João III, em Coimbra, publicava a sua *Initia Latina* para o 6.º ano dos liceus, que viria a ser aprovada como livro único, e que, lê-se no prefácio, está “de acordo com o espírito e as exigências da lei”. Dividida em duas partes, destinava-se a primeira

ao estudo da morfologia, com textos adequados a uma progressão na aquisição de conhecimentos; a segunda parte continha os textos selecionados dos autores do programa. Os textos não inseriam qualquer vocabulário ou introdução ao tema, havendo, para os textos dos autores latinos, algumas notas em anexo no final do livro. Quanto a metodologias, propunha no prefácio à 1.^a edição:

“Os vários assuntos da morfologia devem ser dados com segurança, mas devagar, para que o aluno fique na posse, tanto quanto possível das declinações e das conjugações. ... Lembremo-nos de que os alunos não podem falar latim, porque os Latinos lhes não transmitiram, nos textos literários, as palavras necessárias para as exigências da vida corrente, e até porque o método directo, mesmo nas línguas vivas, tal como se pratica, está muito longe da eficácia que, por vezes, se lhe atribui.” (Figueiredo 1962: 9-10)

156

Na “Primeira parte”, o “Estudo da morfologia” começava com o texto “*Roma in Italia*”, de que se apresenta um excerto:

“Roma est in Italia. Italia est in Europa; non est insula, sed paeninsula, longa, non lata. Italia est terra magna et bona. Pulchra quoque est. Italia nunc non est barbara, sed terra humana et exulta.

Roma primo parva erat; forma Romae erat quadrata. Plana non erat. Magna et clara regina terrarum erat.

Roma nova est in Italia antiqua. In Europa magna est. Romae potentia est nota. Campania est fecunda et amoena terra Italiae.”
(id.ib.: 23)

Como podemos constatar pela leitura do texto, há um apelo à memorização de frases simples, repetitivas e que proporcionam o diálogo pergunta/resposta. Não há, no entanto, qualquer orientação

metodológica. Cabia ao professor decidir como explorar o texto na aula, a ele pertencia a escolha da metodologia que considerasse mais adequada.

Para dar continuidade, no 7.º ano, o *Latini Auctores*, do mesmo professor, seguia uma estrutura idêntica: textos apenas com um título, sem qualquer introdução ao tema, sem notas, sem referências gramaticais, pois, como livro de consulta, havia a Gramática. No final incluía um capítulo de “Literatura Latina”, com referência à sua atualidade e influências na literatura portuguesa. Terminava com algumas notas sobre questões gramaticais consideradas mais complexas em cada texto.

Assim se manteve, durante largos anos, o mesmo programa e o mesmo livro único.

1.2. Anos 1970 -1990

Os anos 70 trouxeram alguma mudança. Com base em leituras que chegavam do estrangeiro, buscavam-se outros temas, ensaiavam-se novas formas de transmitir aos alunos o gosto pelo latim e pela cultura clássica. Manuais de França, de Inglaterra e de Espanha eram o recurso de materiais a usar, de propostas de exercícios, de textos adaptados. Aliando o estudo da língua ao da civilização e cultura, estes manuais, que inspiravam os professores nas nossas escolas, partiam do texto para a exploração do conteúdo e depois para a explicação das principais questões gramaticais. O aluno era, desse modo, conduzido na leitura do texto para apreensão do sentido global e daí para o particular.

Década de revolução, a mudança política tinha de chegar à educação e aos estudos clássicos, nomeadamente ao estudo da língua latina.

Em 1978, foi feita uma atualização dos programas, que veio acompanhada de dois livrinhos com textos de apoio⁴. A língua e a cultura

⁴ Direcção-Geral do Ensino Secundário (1978), *Latim - Textos de apoio para o 10.º ano de escolaridade*; Direcção-Geral do Ensino Secundário (1978), *Latim - Textos de apoio para o 11.º ano de escolaridade*.

andam a par, os capítulos estão subordinados aos temas de cultura, havendo em cada texto uma introdução ao tema que nele é tratado. A introduzir os textos de apoio para o 10.º ano, lê-se num capítulo intitulado *Observação*:

“Os três primeiros textos em Latim que são apresentados exemplificam apenas aquilo que se poderá fazer, em diálogo com a turma, numa primeira fase de iniciação e pressupõem que a sensibilização ao sistema de língua se fará a partir da frase, por processos simples, organizados e conduzidos pelo professor.

... os textos em latim que se lhes seguem pressupõem que os alunos já deverão estar de posse da noção de caso, do conhecimento dos casos latinos e das suas funções mais gerais, de várias estruturas sintácticas, de algumas regras de concordância e da 1ª declinação, além disso, terão iniciado já o estudo da morfologia verbal ... e devem ter fixado algumas dezenas de vocábulos, incluindo algumas formas do pronome interrogativo.” (Direcção-Geral do Ensino Secundário 1978: 10)

158

Eis uma amostra do primeiro texto que aí é apresentado, antecedido de um mapa de Itália, com os nomes das regiões e dos mares em latim:

“Ecce tabula geografica. Tabulam geographicam monstro.
Hic est Roma. Hic est Italia. Roma est in Italia. Vbi est Roma?
– Roma est in Italia.
Ecce Europa. Hic est Italia. – Vbi est Italia? – ...
Ecce Hispania. – Vbi est Hispania? – ...” (id.ib.: 24)

Como podemos perceber, há agora, um convite à leitura, ao diálogo, às perguntas e respostas em latim. Acrescentam-se, a introduzir os vários capítulos, textos informativos de civilização e cultura, cumprindo as rubricas do programa. Contudo, os textos latinos eram, manifestamente,

insuficientes para a prática letiva. Por isso, os professores procuravam em manuais estrangeiros ajudas para a sua atividade docente. Desses manuais destacam-se, a título de exemplo, os ingleses *Ecce Romani*, constituído por seis pequenos livros de textos e exercícios, divididos por temas, acompanhado ainda por dois livros do professor e um outro sobre métrica latina, ou o *New Approach to Latin*, em dois volumes. Eram esses textos iniciais, com imagens, que os professores de latim adaptavam às suas aulas, traduzindo o vocabulário e os exercícios para português.

No entanto, todos estes manuais apresentavam para nós portugueses um problema: a faixa etária dos alunos a que se destinavam. Nos mencionados países, o estudo da língua latina iniciava-se nos anos correspondentes ao nosso atual 3.º ciclo do Ensino Básico; eram jovens de 12/13 anos e, para além disso, tendo no curriculum mais anos de estudo da língua do que os nossos alunos, isso permitia aprofundar, paulatinamente, os conhecimentos linguísticos⁵. Em Portugal, fazendo-se a iniciação ao latim aos 15/16 anos e sendo o latim estudado apenas durante dois anos no Ensino Secundário, o ritmo de aprendizagem teria de ser, necessariamente, diferente. Colocavam-se, portanto, dois problemas: por um lado, o tipo de textos, não adaptados à idade dos alunos portugueses, por outro a morosidade da repetição daquelas estruturas sintáticas simples e que não davam hipótese a grande desenvolvimento de ideias; a juntar a isso a necessidade e os pôr em contacto com os textos dos autores latinos, correndo, assim, o risco de saírem do Ensino Secundário sem terem visto um texto de Cícero ou de Virgílio.

⁵ Marius Lavency, professor emérito da Universidade de Lovaina-a-Nova, esclarecia, num colóquio realizado em Lisboa em 1992 (Lavency 1992:182), os princípios que presidiam à elaboração dos manuais escolares, nomeadamente o *Aditus* de que era um dos autores: depois de definidos os objetivos que conduziam, através da motivação, à introdução e estudo progressivo da língua latina, que se iniciava com alunos de 12 anos de idade, os textos, subordinados a temas de cultura romana, eram constituídos por frases muito simples e repetitivas das estruturas sintáticas.

Como metodologia de análise do texto propunha-se, por exemplo:

Uma primeira leitura, expressiva, feita pelo professor, seguida de algumas perguntas sobre a ideia geral do texto, e/ou uma leitura feita pelo aluno e que conduzia a novas perguntas e aprofundamento de particularidades; um questionário em latim; só depois desta compreensão global se partia, por vezes, para a tradução do texto, na totalidade, ou de pequenas partes.

Diálogo com os alunos sobre o que tinham entendido do texto, confirmado com as frases ou expressões que permitiam essa compreensão.

As questões gramaticais, resumidas em cada texto ao essencial, só apareciam no final para serem explicadas e memorizadas com exercícios de aplicação. O texto e o seu contexto, com os temas de civilização e cultura, era sempre o ponto de partida para o estudo das estruturas linguísticas.

160

É nesta altura que aparece, para procurar responder às necessidades dos professores, numa iniciativa da Associação Portuguesa de Estudos Clássicos (APEC), em colaboração com o Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras de Coimbra, por proposta de duas professoras do Ensino Secundário (Isaltina Martins e Maria Teresa Freire), a publicação de um *Boletim*, que veio estabelecer uma relação mais direta entre a Universidade e o Ensino Secundário. Surgiu, assim, este *Boletim de Estudos Clássicos* que, em junho de 1984, começámos a publicar. Aí se incluíam textos graduados de iniciação ao latim e ao grego, propostas didáticas, notícias de interesse, referências bibliográficas, materiais que os professores apreciavam e que eram de grande utilidade para a prática letiva.

1.3. Anos 1990

A década de 90 do século XX foi pródiga em reflexões, em discussão sobre o ensino da língua latina, e também da língua grega, sobre didática e renovação de materiais de apoio ao ensino. Realizavam-se, anualmente, reuniões de estudo nas principais universidades que ministravam o curso de línguas clássicas. Ora em Lisboa, ora em Coimbra, e mais tarde também em Aveiro, as línguas clássicas, na vertente de investigação e de ensino, eram o tema de colóquios de âmbito nacional e internacional, nos quais se fazia a análise dos documentos oficiais, se discutiam as reformas e a situação das línguas clássicas nos diferentes países, se apresentavam propostas didáticas variadas, visando contribuir para a formação contínua dos professores e para a renovação das metodologias de ensino.

Em 1991, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e dos novos planos curriculares aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, o Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, aprova os programas das disciplinas que integram os planos curriculares. O novo programa de Latim incluía algumas orientações metodológicas que salientavam, desde logo, pretenderem:

“não ser condicionantes da originalidade pedagógica de cada professor”, visto que “As normas pedagógicas procuram responder a esta questão: “como atingir, o mais facilmente possível, os objectivos específicos da língua latina?”. Como não há normas de valor absoluto em pedagogia, não há intenção de sujeitar todos os professores e todos os alunos aos mesmos processos.” (Ministério da Educação 1991: 29)

E, mais adiante, acrescentava-se:

“O ensino da língua latina não é um processo estático, vive muito da imaginação do professor, renova-se continuamente pelo

recurso a novas estratégias, impedindo a instauração da monotonia. Uma metodologia continuamente renovada manterá os alunos agradavelmente envolvidos na aprendizagem de uma disciplina como o latim, que exige o contínuo empenhamento e trabalho do discente.” (id.ib.)

Em relação à iniciação, precisava:

“Convém que os primeiros textos latinos (não autênticos) postos à consideração dos alunos sejam muito simples e baseados em assuntos civilizacionais...”(id.ib.)

162

Considerando como hipótese irreal que os alunos do Ensino Secundário venham a conseguir ler os textos no original, dá-se importância à tradução do texto pois é ela que levará à compreensão. Daí as sugestões metodológicas que este programa insere, para encaminhar na tradução, através de uma introdução ao conteúdo, de leitura expressiva, de diálogo para explorar as partes mais difíceis do texto, da análise do vocabulário, partindo sempre do já conhecido, da relação com o português, etc. Lê-se também que “a tradução, além de ser um óptimo exercício de desenvolvimento intelectual, contribui para um melhor domínio da língua portuguesa e para incrementar o sentido do estético.” (id.ib.: 32)

Em 1995, o Departamento do Ensino Secundário fazia chegar aos professores as “Orientações de Gestão do Programa”, estabelecendo, para cada um dos anos (10.º, 11.º e 12.º) o “núcleo significativo de objectivos e conteúdos da disciplina de latim e seu desenvolvimento ao longo de três anos”. Aí se chamava a atenção para o objetivo fundamental da disciplina “compreender e traduzir correctamente, com o auxílio do dicionário, textos latinos de dificuldade moderada” e se afirmava que as rubricas de civilização e cultura deviam ser restringidas ao essencial para a compreensão dos textos, visto que a disciplina era de “Latim” e

não de “Latim e Civilização Romana”. Quanto ao texto latino, dizia-se, em relação ao 11.º ano que “os textos latinos autênticos devem ser fáceis, ou anotados e contextualizados, de forma a diminuir a sua dificuldade.”

Estas orientações metodológicas geravam, como é natural, alguma controvérsia. Havia quem defendesse, por exemplo, que o latim devia ser estudado sempre a partir de textos autênticos, condenando todo o texto que não tivesse sido escrito por um autor latino, um falante da língua, excluindo assim, mesmo as adaptações de Lhomond que vinham nos programas anteriores e nas seletas de textos.⁶

Os manuais que então apareceram e se subordinavam a estes programas, começavam com textos elaborados pelos autores, que seguiam os temas de cultura e iam introduzindo as questões gramaticais. Sendo agora uma disciplina trienal, a distribuição dos conteúdos permitia ir mais longe no estudo do texto latino e, portanto, depois dos textos “construídos” para a iniciação à língua, eram estudados os textos dos autores latinos, sempre acompanhados de uma introdução ao tema tratado e com as necessárias notas elucidativas de estruturas gramaticais mais complexas.

De um manual então usado para o 12.º ano, apresentamos um exemplo de leitura da Ode I, 4 de Horácio (o regresso da primavera), em que, depois da introdução, vinham, no final do texto, algumas notas explicativas, a que se seguia um questionário, na rubrica “Pistas de leitura”, que procurava, em primeiro lugar, levar à compreensão, antes de proceder à análise linguística e à tradução:

“1. Destaque os elementos que o poeta apresenta como anunciadores da Primavera.

1.1. Distinga os elementos naturais e os mitológicos.

⁶Cf. Maria Cristina Pimentel (1993: 195): “os textos a utilizar deverão ser sempre de autores latinos. Isto é: ponho de parte tudo o que tiver sido escrito por não falantes do Latim, ainda que se chamem Lhomond. Recuso ainda todas as frases e textos do chamado “latim forjado”, por muito que a sua simplicidade e comodidade me pareça atractiva.”

2. Divida o poema em partes e explicita o sentido de cada uma.
3. Explique o valor expressivo da repetição de *nunc* (9.º verso e 11.º).
4. O poema começa, logo no primeiro verso, pelo contraste entre *hiems* e *ueris*.
 - 4.1. Procure no poema outros contrastes e mostre a sua significação e expressividade.”⁷

2. A PARTIR DO ANO 2000

A Reforma do Ensino Secundário, aprovada em 2004 pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, é o culminar de um longo período de trabalhos, que, desde 1998, sob o título “O Ensino Secundário em Debate”, deu lugar a um conjunto de publicações, de estudos de especialistas nacionais e internacionais, de reflexões de escolas e professores, de debates e pareceres públicos.

164

Os novos programas foram sendo, entretanto, elaborados, e, no caso da disciplina de Latim, homologados em 2001.

Com esta nova reforma curricular, a disciplina de Latim, anteriormente de três anos (10.º, 11.º e 12.º), divide-se agora em duas disciplinas, uma denominada Latim A, para o 10.º e o 11.º anos, e Latim B, como opção no 12.º ano.

São os mesmos programas homologados em 2001 que se mantêm ainda em vigor. Quanto a Sugestões Metodológicas, aí se diz, por exemplo:

“Chegamos ao conhecimento da língua latina a partir de textos escritos. Logo, o estudo da língua deve partir sempre do texto que, sempre que possível, deve ser autêntico, pois só ele é, realmente, testemunho de uma época. Mas, dada a fase de iniciação do estudo da língua e a dificuldade em seleccionar

⁷ Martins & Soares 1995: 193.

textos acessíveis à progressão dos conhecimentos linguísticos, torna-se necessário, por vezes, recorrer a textos construídos ou adaptados que apresentem algum desenvolvimento e unidade de sentido.

Os textos bilingues (latim e tradução portuguesa), permitindo o confronto das duas línguas, podem proporcionar metodologias conducentes ao estudo da estrutura da frase e da morfologia do latim, bem como à exploração de questões de civilização e cultura.” (p. 23)

Vemos, assim, que, em relação a métodos, se excetuarmos o recurso às tecnologias, nada de novo encontramos. Afinal, sempre foram os mesmos os objetivos que os professores perseguiram, na sua busca de melhor contribuir para a preparação dos alunos, para o seu crescimento em saber, em aprendizagens novas, em enriquecimento cultural, em desenvolvimento pessoal.

Mesmo o agora chamado “método natural”, ou ativo, para o ensino do latim é uma adaptação do já distante método de Ørberg, o professor dinamarquês que o idealizou em meados do século passado, à semelhança das novas metodologias de ensino das línguas modernas. Portanto, a referência a métodos ativos já vem de longe e, com certeza, o conceito terá variado ao longo dos tempos, embora, na verdade, sempre tenha os mesmos objetivos, que são os de todo o ensino, os de todo o professor: não deixar que a aula seja enfadonha, mobilizar os alunos para a aprendizagem, envolvê-los no processo-aula, despertar-lhes o gosto pelo conhecimento, inculcar-lhes hábitos de trabalho, torná-los participativos e não meros espectadores dormentes numa espera ansiosa do toque de saída.

III. CONCLUSÃO – QUE LEITURA DO TEXTO LATINO NA SALA DE AULA?

Como língua de cultura, é nessa qualidade que tem de ser estudada a língua latina. Deve estar sempre presente a relação com a atualidade, quer através da herança linguística, quer através da herança cultural que dos romanos recebemos, numa constante ligação do latim com o português. É nesse espírito que têm lugar os exercícios para aprendizagem do vocabulário, levando à fixação de uma base lexical que permita, paulatinamente, entender o texto sem o recurso constante ao dicionário.

Na aula de latim, o texto tem, portanto, várias funções. É pelo texto que chegamos ao conhecimento de uma época, de uma cultura, de uma literatura. É pelo texto que chegamos ao estudo da língua. Por outro lado, só pelo conhecimento da gramática da língua podemos ter acesso ao texto.

166

Que metodologias, então? Qual o lugar da gramática na aprendizagem da língua latina? Uma gramática normativa, que parta do estudo das regras para o estudo do texto? Como vimos pelos exemplos apontados e pela análise dos programas, esse é um método há muito abandonado. O método dito “natural”, baseado nas metodologias utilizadas para o estudo das línguas modernas? Também este não parece ser “o” método salvador para a aprendizagem do latim, será apenas **um** método que, a par de outros, ajudará na abordagem da língua, na compreensão do texto, na fixação de vocabulário, na memorização de regras gramaticais. Os mesmos professores que falam da sua experiência com o método indutivo, reconhecem, também, que, na verdade, usam um método híbrido, uma mistura do método gramática-tradução e do método indutivo-contextual, ou materiais próprios. Veja-se a experiência narrada por Cristóbal Macías Villalobos:

“frente a la disyuntiva que a veces muchos profesores de Latín se plantean sobre cuál es el mejor método a seguir con sus alumnos, si el gramaticalista, que al fin y al cabo es el que la Selectividad ha venido exigiendo hasta ahora, o el que pone el acento en potenciar la competencia oral y escrita en la propia lengua latina, llamémoslo método activo o inductivo-contextual, por nuestra experiencia proponemos abrir una tercera vía, la que apuesta por construir el proceso de aprendizaje desde los presupuestos del método activo, pero sin renunciar a ciertas actividades que nos van a garantizar un mejor dominio de los aspectos gramaticales y léxicos por parte de los alumnos, en suma, eso que llamamos método híbrido.” (Villalobos 2017: 30)

E, convém lembrar, não há uma metodologia milagrosa que leve a aprender sem esforço, sem atenção, sem memorização, sem compreensão, sem reflexão. É preciso não esquecer que o texto leva ao estudo da língua, mas não pode ser entendido sem o conhecimento da gramática. Por outro lado, a progressão na aprendizagem só será possível com a memorização: da morfologia, da sintaxe, do vocabulário, de questões de civilização e cultura. Só num encadear de conhecimentos se poderá progredir em termos de compreensão.

As tecnologias, que agora são postas em primeiro plano para tudo, são um importante auxiliar, mas com elas apenas recolhemos informação, não adquirimos conhecimento. E sem o conhecimento nunca se chegará à leitura e à compreensão do texto.

BIBLIOGRAFIA

Departamento do Ensino Secundário (1995), *Latim - 10.º, 11.º e 12.º anos - Orientações de Gestão do Programa*.

Direcção-Geral do Ensino Secundário (1978), *Latim - Textos de apoio para o 10.º ano de escolaridade*.

- Figueiredo, J. N. de (1962, 7.^a ed.), *Initia Latina*, Coimbra: Coimbra Editora.
- Freire, M. T. (1992), “Leitura expressiva e compreensão do texto”, *Boletim de Estudos Clássicos* 17: 79-85.
- Lavency, M. (1992), “Le Manuel pour l’ enseignement du latin aujourd’ hui: un témoignage”, *Colóquio sobre o ensino das línguas clássicas – Classica* 18: 179-194.
- MacNaughton, E. G., & McDougall, T.W. (1973), *A New Approach to Latin*, Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Martins, I. (1997), “Ensino/aprendizagem do latim. Ontem e hoje – Que diferenças? ”, *Boletim de Estudos Clássicos* 28: 155-164.
- Martins, I. (1997), “Para uma Nova Didáctica das Línguas Clássicas – que materiais”, *Colóquio Internacional sobre o ensino do Latim – Classica* 22: 249-255.
- Martins, I., & Freire, M. T. (2004), *Nova Itinera – Ano 1*, Porto: Edições ASA.
- Martins, I., & Soares, J. (1995), *Latim 3 – Língua – História Literária – Cultura*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1991), *Latim e Grego – Organização Curricular e Programas*. DGEBS.
- Pimentel, M. C. (1993), “O manual de latim: caixa de Pandora ou cornucópia da abundância?”, in *As Línguas Clássicas – investigação e ensino, Actas*, Coimbra: Faculdade de Letras, 189-198.
- Pires, A. (1919), *Metodologia do Latim – Dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Rodrigues, M. (1987), “Didáctica do Latim e formação de professores”, in *Colóquio sobre o ensino do Latim – Actas*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 211-219.
- Rodrigues, M. (1992), “A Leitura no processo ensino/aprendizagem das línguas clássicas”, *Colóquio sobre o ensino das línguas clássicas – Classica* 18: 223-231.
- The Scottish Classics Group (1971), *Ecce Romani – A Latin Reading Course*, Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Veremans, J. (1987), “La culture générale et les tendances actuelles de la didactique du latin. L’ importance des objectifs d’enseignement.”, in *Colóquio sobre o ensino do Latim – Actas*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 35-52.

Villalobos, C. M. (2017), “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín a nivel universitario”, in C. Cravo, & S. Marques (coords.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 13-33.

LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto n.º 18 779, de 26 de Agosto de 1930 – Nova organização dos cursos liceais.

Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 – Regulamenta a reforma curricular para o Ensino Liceal e promulga os programas das diversas disciplinas.

Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947 – Promulga a reforma do Ensino Liceal.

Decreto n.º 37 112, 22 de Outubro de 1948 – Promulga os programas das várias disciplinas.

Decreto n.º 39807, de 7 de Setembro de 1954 – Introduce alterações ao anterior.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989 – Aprova os novos planos curriculares.

Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho de 1991 – Aprova os programas das disciplinas que integram os planos curriculares.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março de 2004 – Aprova nova reforma do Ensino Secundário.

NOTÍCIAS

A LEITURA DO TEXTO LATINO EM SALA DE AULA – SINOPSE DE UM EVENTO NA FLUC

CLÁUDIA CRAVO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA/CECH
claudiacravo@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-4691-3070

SUSANA MARQUES
UNIVERSIDADE DE COIMBRA/CECH
smp@fl.uc.pt
orcid.org/0000-0002-4432-2517

173

No dia 9 de dezembro de 2019, decorreu na sala do CECH da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) uma mesa-redonda subordinada ao tema ‘a leitura do texto latino em sala de aula’. Este formato de evento tem vindo a ser realizado anualmente no âmbito da Didática das Línguas Clássicas, envolvendo a participação de diversos entendidos nas matérias abordadas. Até ao momento, foram estes os assuntos tratados: o perfil de um professor de Línguas Clássicas (2016), práticas de motivação na aprendizagem (2017), Latim e Grego: recursos educativos ao serviço da aprendizagem (2018)¹.

A edição de 2019 contou com a participação de Alexandra Azevedo, Isaltina Martins, Manuel dos Santos Rodrigues e José Luís Brandão.

¹Para mais pormenores, cf. https://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/projetos/didaticaLatim/iniciativas

Alexandra Azevedo optou por basear a sua intervenção num sugestivo *power point*, a que deu o título ‘leitura em sala de aula – da teoria à prática’. Começaram por ser explorados tópicos mais gerais, como a perspetiva da leitura enquanto processo dinâmico; a questão do aluno-leitor e do seu contexto (social, físico e psicológico); o entendimento do texto como foco do estudo das Línguas Clássicas. Passou-se entretanto para a distinção entre leitura intensiva e extensiva, tendo sido apresentados exemplos concretos de exploração de um texto clássico em sala de aula. A propósito da leitura intensiva, Alexandra Azevedo referiu-se à controversa questão do uso do texto adaptado ou original, defendendo que, numa fase inicial, o texto adaptado é um meio de aceder à estrutura gramatical das línguas e que, por sua vez, o texto original deve ser encarado como um fim, a propor aos alunos logo que possível, ainda que a par de textos adaptados. Neste tipo de leitura, foram identificados dois modos de abordagem do texto: ‘leitura intensiva compreensiva, baseada na teia gramatical do texto’ e ‘leitura intensiva holística, baseada na compreensão da semântica textual’. Relativamente à leitura extensiva, a docente começou por apontar vantagens do seu uso em sala de aula, desde logo a de desenvolver o gosto pelo próprio ato de leitura. Referiu-se em seguida a experiências concretas decorrentes da sua prática letiva enquanto professora de Latim e de Grego, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas do Porto, que permitiram aos alunos a leitura de autores e de obras que não fazem parte dos programas, bem como a possibilidade de participarem em concursos europeus de língua latina e grega. Entre outros exemplos mencionados, a docente destacou o trabalho de leitura extensiva que desenvolveu com uma turma de Grego sobre a obra *Memoráveis* de Xenofonte e que resultou na presença da totalidade dos alunos – 12 – numa dessas competições europeias, tal foi a sua motivação.

Da intervenção de Alexandra Azevedo sobressaiu a ideia, várias vezes reiterada, de que o objetivo do estudo das Línguas Clássicas não é comunicar com interlocutores do presente, mas sim **ler** os autores

da Antiguidade Clássica. Nas palavras da própria, “é com estes que queremos comunicar”.

Isaltina Martins, por sua vez, com o objetivo de evidenciar que a questão da leitura do texto latino foi desde sempre debatida pelos professores desta área, começou por fazer um interessante historial sobre o ensino-aprendizagem do latim na segunda metade do século XX, citando vários passos dos sucessivos programas e de diversos manuais (portugueses e estrangeiros) que nos dão conta da relevância desta temática ao longo do tempo. Na passagem para o novo século, tendo como base os programas que ainda estão atualmente em vigor e os manuais da sua autoria, Isaltina Martins venceu que o texto latino pode ser abordado de formas diversas, devendo sempre passar por uma leitura compreensiva, cuja relevância é fundamental. Valorizou também a importância da leitura em voz alta que, na sua opinião, ‘permite ao aluno familiarizar-se com a estrutura da frase e favorece a compreensão global do texto’.

Retomando no essencial as ideias de um relevante artigo que publicou há uns anos², Manuel dos Santos Rodrigues destacou a leitura como a estratégia de aprendizagem por excelência do latim, consonante com o objetivo primordial do estudo da língua de Cícero: ler as obras clássicas. Nesta linha de pensamento, foi realçado que a competência receptiva da língua se sobrepõe naturalmente à sua competência produtiva, privilegiando-se o conhecimento da tradição escrita da Antiguidade. Manuel Rodrigues lembrou as palavras de Roberto Corrêa Pinto, numa publicação de 1904 – *Algumas palavras sobre o ensino do Latim entre nós* –, referindo-se à sua surpreendente atualidade. Este engenheiro militar incluía já na sua obra um capítulo dedicado à leitura do latim, no qual, entre outras questões, defendia que a leitura contempla dois aspetos essenciais: a reprodução da escrita por meio da voz e a apreensão do conteúdo do texto. Em relação ao primeiro aspeto, considerava funda-

175

²Rodrigues, M. S. (1992), “A leitura no processo de ensino/ aprendizagem das Línguas Clássicas”, *Classica* 18: 223-231.

mental o exemplo dado pelo professor, que deveria ter especial atenção à pronúncia e articulação, bem como ao ritmo e expressividade. Quanto à compreensão do texto, no seu entender, o objetivo final seria o de chegar o mais diretamente possível à apreensão do seu sentido, “não se prendendo com minúcias de palavras ou frases”. A perspectiva de Manuel Rodrigues coaduna-se com esta opinião: em detrimento da prática comum de análise gramatical seguida de tradução, deverá conceder-se mais tempo à leitura, de modo a permitir uma familiarização com as estruturas da língua. No final da sua intervenção, foram apresentados exemplos concretos de exploração de um texto latino em sala de aula, ilustrativos de várias etapas de abordagem, recorrendo-se àquilo que Manuel Rodrigues designou como uma “aproximação progressiva” rumo ao texto autêntico.

O último interveniente, José Luís Brandão, focou-se numa questão diversa mas igualmente pertinente: a leitura extensiva especialmente orientada para a aquisição de vocabulário específico, facilitador da apreensão dos temas de cultura e de história romanas. O docente apresentou algumas estratégias a que recorre normalmente em sala de aula para uma rápida compreensão global do texto (e.g. destacar ou sublinhar palavras a cores diferentes, fazer levantamentos de vocábulos). Partindo de passos retirados da obra de Suetónio sobre a vida e a morte de Júlio César, e no pressuposto de que os alunos já têm alguns conhecimentos de latim, José Luís Brandão mostrou, com exemplos práticos, como a leitura extensiva é perfeitamente possível (e mesmo desejável) para proporcionar uma maior familiaridade com a língua latina e, conseqüentemente, para facilitar o ensino da literatura, da cultura e da história romanas.

A propósito do assunto em debate nesta mesa-redonda, é de assinalar que houve uma sintonia geral entre os intervenientes e que, no final do encontro, tendo-se ultrapassado largamente o tempo previsto, não restaram dúvidas de que o tema da leitura do texto latino é particularmente caro aos docentes de Línguas Clássicas, podendo (e devendo) voltar-se a ele com mais regularidade.

JORNADAS DE ESTUDOS CLÁSSICOS EM PONTA DELGADA – PROMOVER O MUNDO GRECO-ROMANO: DA UNIVERSIDADE AO ENSINO SECUNDÁRIO

RUI MIGUEL VENTURA DO COUTO TAVARES DE FARIA
ES DOMINGOS REBELO/UNIVERSIDADE DOS AÇORES
CECH – UNIVERSIDADE DE COIMBRA
rui.mv.faria@uac.pt
orcid.org/0000-0002-0529-9107

177

Consta, desde 2018, do Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas Românicas e Línguas Clássicas da Escola Secundária Domingos Rebelo, em Ponta Delgada, a realização anual das Jornadas de Estudos Clássicos. Trata-se de um projeto que visa promover, junto da comunidade educativa, o gosto pela Antiguidade Clássica, nos seus mais variados domínios. Aliados a este objetivo principal, surgem outros propósitos: comprovar a importância do mundo antigo greco-romano na construção da matriz do pensamento ocidental, por um lado, e consciencializar alunos e docentes dos ensinos secundário e superior do valor que tem a aprendizagem das línguas clássicas na atualidade, por outro.

A primeira edição das Jornadas de Estudos Clássicos, que se realizou nos dias 23 a 25 de maio de 2018, abordou o tema “Heróis, Deuses e Mitos da Antiguidade Clássica”. O Despacho número 446/2018 de 19 de março de 2018, emitido pela Secretaria Regional da Educação, equiparou

a atividade a evento formativo, destinado a docentes de Português, Latim e Grego. No referido documento, pode ler-se que “a realização das I Jornadas de Estudos Clássicos justifica-se porque se tem assistido, ultimamente, a um crescente interesse pelo estudo das línguas, das culturas e das civilizações clássicas”. Acrescenta-se, ainda, que “recentes projetos de âmbito nacional têm permitido a inclusão do ensino dos estudos clássicos nos *curricula* dos nossos alunos, já a partir do ensino básico” e que “tais medidas pedagógicas assumem particular importância nos dias de hoje, pois conduzem ao que se pode chamar de uma revitalização do que, noutros tempos, era visto como uma condição necessária para a compreensão e entendimento da matriz do pensamento ocidental: o ensino e a aprendizagem do Grego Antigo e do Latim.” O reconhecimento da importância deste projeto pela tutela regional revelou-se significativo, na medida em que se tem operado um diálogo consciente sobre o impacto que a realização de eventos desta natureza tem na formação de alunos e professores.

As I Jornadas de Estudos Clássicos contaram com mais de uma dezena de comunicações, proferidas por académicos, investigadores, docentes do ensino superior e do ensino básico e secundário. Recordou-se a influência que os autores clássicos tiveram na formação dos autores portugueses contemporâneos, sobretudo ao nível da poesia; salientou-se a atualidade de histórias de amor vividas por heróis memoráveis, as quais foram cantadas pelos poetas gregos e latinos e estão presentes nos contos e narrativas dos mais variados tempos e lugares; destacou-se a pervivência dos ideais clássicos nas maiores obras da literatura portuguesa, como *Os Lusíadas*; e reconheceu-se a presença das línguas clássicas no vocabulário comum da língua portuguesa. Foram estas as principais linhas abordadas pelos vários oradores, ao longo dos três dias.

Em 2019, sob o tópico “Do Teatro Grego e Latino: origens, representações, influências e legado”, tiveram lugar as II Jornadas de Estudos Clássicos, nos dias 29 e 30 de abril. Esta edição pretendeu prestar homenagem póstuma ao Professor Doutor Walter de Medeiros. O ilustre

latinista e tradutor de parte do teatro plautino nasceu em Ponta Delgada e foi Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde ensinou, durante décadas, a língua e a literatura latinas. Foi um ‘professor apaixonado’, assim o definiram os seus antigos alunos presentes nas jornadas.

À semelhança das I Jornadas de Estudos Clássicos, também a segunda edição foi equiparada a evento formativo por Despacho da Secretaria Regional da Educação, com interesse e relevância para a avaliação dos docentes dos ensinos básico e secundário dos grupos disciplinares 300 e 310. O renovado reconhecimento do projeto levou a Comissão Organizadora a nomear uma Comissão Científica, integrando especialistas doutorados das Universidades dos Açores e de Coimbra. O projeto concebido a nível escolar ganhou outra dimensão e passou a envolver não só a Escola Secundária Domingos Rebelo, como também duas importantes universidades portuguesas. Aproximar a realidade universitária aos ensinos básico e secundário constituiu uma estratégia relevante para fortalecer laços institucionais, uma vez que a relação por que se pautam a educação e a formação dos alunos deve estreitar-se e valorizar-se cada vez mais, com vista à promoção e à diversificação das aprendizagens, segundo o Perfil do Aluno para o Século XXI.

Cumprindo-se a matriz conceptual temática das II Jornadas de Estudos Clássicos, as intervenções dos oradores proporcionaram aos presentes uma abordagem alargada acerca do teatro antigo e do respetivo legado na literatura portuguesa. No âmbito da literatura antiga, foram abordadas a tragédia e a comédia, foram apresentadas as origens e as especificidades destes géneros dramáticos que tanto influenciaram o teatro renascentista e o teatro moderno português. Estabeleceram-se pontes estruturais e temáticas e compararam-se autores de diferentes épocas. Além da apresentação de comunicações, esta edição das jornadas integrou outro tipo de atividades: um momento formativo direcionado apenas para o pessoal docente, o qual versou a dimensão trágica da obra *Frei Luís de Sousa*; um espaço reservado à intervenção de alunos

do ensino secundário, que fizeram apreciações críticas de algumas comédias de Plauto e de uma tragédia de Sófocles; e a representação de uma peça de teatro, adaptada de uma sátira de Luciano de Samósata, levada a palco por uma turma do 9.º ano de escolaridade.

Calendarizada para 2020, a edição das III Jornadas de Estudos Clássicos trata o tema “A Mulher na Antiguidade Clássica: papéis, representações e legado” e tem o apoio científico do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. Previstas para os dias 2 e 3 de junho, a atual conjuntura pandémica inviabilizou a sua realização, tendo sido reagendadas para 2021. Do Programa constam intervenções da autoria de investigadores das Universidades dos Açores, do Porto, de Lisboa e de Coimbra, além das comunicações a cargo de docentes e alunos do ensino secundário. A variedade dos *topoi* confirma o interesse que o tema suscitou junto de académicos e professores.

Através de atividades desta natureza, a promoção dos estudos clássicos pode efetivar-se. A realidade escolar dos alunos portugueses sujeita-se a um conjunto de aprendizagens que não reconhece a natural influência da Antiguidade Clássica, muito em virtude de o desenvolvimento de eventos semelhantes não obter o devido apreço. Para compreender hoje a cultura do mundo ocidental, é necessário o conhecimento da cultura e das línguas clássicas, através dos textos que a Grécia e Roma nos legaram. Justifica-se, assim, a continuidade de uma iniciativa desta natureza que, de ano para ano, tem alcançado uma cada vez maior dimensão e tem atingido os objetivos a que, desde o início, se propôs: promover o gosto e o interesse pela Antiguidade Clássica.

**CICLO DE PALESTRAS
AMADORES IN SITV – O MUNDO
ANTIGO VISTO POR AQUELES
QUE O AMAM
RUÍNAS ROMANAS DE MILREU,
ESTOI – SETEMBRO A DEZEMBRO
2020**

ANA ISABEL SOARES

CIAC – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTES E COMUNICAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ALGARVE

asoares@ualg.pt

orcid.org/0000-0003-2324-8319

181

JOÃO PEDRO BERNARDES

CEAACP – CENTRO DE ESTUDOS EM ARQUEOLOGIA, ARTES E CIÊNCIAS DO PATRIMÓNIO – UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CAMPO ARQUEOLÓGICO DE MÉRTOLA E UNIVERSIDADE DO ALGARVE

jbernardes@ualg.pt

orcid.org/0000-0002-1086-2128

O presente ciclo de palestras é promovido pela CÍVIS – Associação para o Aprofundamento da Cidadania, que tem sede em Faro, juntamente com o Departamento de Artes e Humanidades (DAH) da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve e o

CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação (UAlg e Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa).

A partir de uma ideia inicialmente elaborada e dinamizada por Adriana Freire Nogueira, docente do DAH e atual Diretora Regional de Cultura do Algarve, o ciclo foi até 2018 por ela coordenado. Nas edições de 2019 e 2020, tem a coordenação de João Pedro Bernardes e Ana Isabel Soares, docentes do DAH. Tanto um quanto outra participaram, como palestrantes, em edições anteriores AMADORES IN SITV. O primeiro, arqueólogo, investigador e docente responsável por disciplinas das áreas de Arqueologia e Património, tem no seu currículo um número incontável de palestras e ações de divulgação do conhecimento sobre o mundo antigo; Ana Isabel Soares, cuja experiência de lecionação e apresentações públicas é igualmente extensa, é docente de disciplinas relacionadas com as Literaturas em Língua Inglesa e a Teoria da Literatura, e conhece o mundo antigo através de pesquisa histórica realizada em torno da herança literária da Antiguidade em períodos como o Romantismo e a contemporaneidade. Tem ainda colaborado na organização de eventos culturais e artísticos, entre os quais se destacam, para além de colóquios e congressos académicos, a programação literária da Feira do Livro de Faro e colaboração permanente com Bibliotecas Municipais da região.

O ciclo tem contado, em todas as suas edições, com o apoio da Associação Portuguesa de Estudos Clássicos (APEC) e, através de concurso ao Programa DiVaM (Dinamização e Valorização dos Monumentos do Algarve), do contributo financeiro da Direção Regional de Cultura do Algarve (DRCAlgarve, que tutela o monumento de Milreu). Anualmente, é constituído por um conjunto de palestras abertas ao público, em torno do mundo antigo e de tópicos afins – com a particularidade de serem apresentadas num dos mais aprazíveis lugares dos Antigos, o sítio arqueológico de Milreu, vizinho da vila de Estoi e da capital algarvia. Nestas palestras, vários especialistas e amadores, que conhecem e apaixonadamente estudam a Antiguidade, encontram-se e partilham

as suas indagações e descobertas com uma assistência que chega a Milreu sequiosa pelo saber de outros tempos. Além de iluminar o passado, nas comunicações apresentadas procura sublinhar-se o contributo daquelas épocas históricas para o mundo contemporâneo, as dúvidas de hoje, as perguntas de sempre. Por norma, as apresentações decorrem no interior da casa de Milreu, lugar que, ao longo dos séculos foi tendo vários usos, visíveis nas camadas que estão a descoberto e que os visitantes podem vislumbrar desde os cuidados equipamentos museológicos. Ali, numa das salas, os palestrantes podem recorrer a meios audiovisuais, ou a outros, disponibilizados pela FCHS. Em cada ocasião, prevê-se tempo para a interação com o público – o que costuma gerar momentos de frutuosa troca de experiências e curiosidades.

Em 2020, perante a situação de pandemia, previu-se a realização presencial das palestras, mas estas têm lugar sobretudo no exterior: o clima é, normalmente, propício, ao fim da tarde, e ali há espaço largo para dispor com maior distância entre cada uma, o mesmo número de cadeiras que se dispunham no interior (e mais, quando se torna necessário). A possibilidade de realização por videoconferência foi prevista, mas apenas em último recurso, dado o interesse e a temática *in situ*.

Entre os objetivos da atividade, pretende-se evidenciar a ligação entre a atualidade e o passado patrimonial, cultural e intelectual, a sua continuidade e o seu futuro, fomentando a educação de um público não especializado no domínio da antiguidade greco-latina. Do mesmo modo se espera dinamizar o conhecimento do mundo antigo num espaço arqueológico próprio, de modo a fomentar a aproximação entre aquilo que é dito e o lugar onde se diz. Pretende-se com estas palestras aproximar o lugar arqueológico de Milreu daqueles que vivem na região ou a visitam, com o intuito de os familiarizar com o espaço, e de fazer deles futuros visitantes (não só deste, mas de locais semelhantes existentes na região). Em contrapartida, tal aproximação também se espera concretizar junto dos investigadores e amantes da Antiguidade, oriundos de vários pontos do país (e de fora de Portugal),

que a cada ano são convidados para apresentar as suas comunicações: dando-lhes a conhecer a riqueza do lugar, espera-se que possam ser “embaixadores de Milreu” nas suas instituições de origem. No fundo, pretende-se também demonstrar, de maneira viva, a permanência e o futuro da cultura que originou o património erigido que hoje se conhece em Milreu.

Por detrás da organização destes ciclos de palestras, encontram-se algumas interrogações acerca da nossa própria condição. Saberemos, enquanto cidadãos, que a construção dessa nossa condição se iniciou há mais de dois milénios e que, com ela, nos foi deixado um legado de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento dos horizontes da atualidade? Que essa herança integra ideias que vêm, por exemplo, desde Aristóteles (384 a 322 a.C.), como a de que cabe ao Estado “garantir o bem-estar e a felicidade dos seus governados,” e de que a ditadura é a pior forma de governo, por ser “um regime que subordina os interesses de todos às ambições de um só”? Saberemos que, naquele momento da Antiguidade, o modelo de ensino da cidadania já contemplava o estímulo à participação ativa na vida pública e política? Muito do nosso património comum não tem como suporte a pedra dos nossos monumentos nem está outorgado pelas leis dos estados: mas tem em cada um de nós os guardiões que sejamos capazes de ser. O ciclo de conferências AMADORES IN SITV – O MUNDO ANTIGO VISTO POR QUEM O AMA constitui um desafio à cumplicidade de todos em encontros de reconstrução e de valorização do nosso património de cidadania.

Em cada ano, o programa de Dinamização e Valorização dos Monumentos aponta a uma temática específica: o tema de 2020 abrange os valores dos direitos humanos, da igualdade e da não discriminação. Qualquer uma destas expressões encontra concretização filosófica e incentivo nos vestígios materiais e imateriais que hoje conhecemos e podemos visitar, legados até aos nossos dias desde a Antiguidade. Aprofundar o conhecimento desse passado comum permite confrontar, questionar e eventualmente alterar, nos dias de hoje e na senda de

permanente melhoria, as opções de cidadania, o desenho das políticas da vida em sociedade, as escolhas e os hábitos individuais. Tal como demonstra Micheline Ishay, em *The History of Human Rights: From Ancient Times to the Globalization Era* (2008), as fundações dos Direitos fixados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 podem ser iluminadas pelo conhecimento da História, e valores como a justiça (só plenamente cumprida através da igualdade e da não discriminação), a paz e a liberdade ganham em que se conheça os seus antecedentes históricos, mesmo quando, ou sobretudo quando espelham realidades diferentes daquelas em que acreditamos que queremos e deveremos, hoje, viver.

As ruínas romanas de Milreu constituem dos mais privilegiados lugares para dar a conhecer o mundo antigo aos que o amam e àqueles que pretendem saber mais dessa herança cultural e histórica, no que ela difere e no que se aproxima dos dias de hoje. Por ter sido ocupado e vivenciado ao longo de mais de um milhar de anos, o lugar onde se encontram estas ruínas proporciona uma especial experiência de contacto a quem vem apresentar as palestras e a quem a elas assiste – e faz com que as ideias do mundo antigo possam ser conhecidas e debatidas num dos muitos lugares em que se terão consolidado.

Apesar de a temática genérica das palestras ser a Antiguidade, o programa procura uma essencial multidisciplinaridade; o envolvimento de amadores na iniciativa, incentivado em paralelo com a participação de especialistas, apela a esse mesmo sentido de transversalidade de conhecimentos. Estimula-se em concreto a participação de jovens (entre, por exemplo, alunos da UAlg), de modo a despertar a curiosidade e a busca de conhecimento, através do verdadeiro património que Milreu representa. A participação ativa da comunidade próxima e também geograficamente mais distante é fomentada através da divulgação nos meios de comunicação (designadamente, rádio e jornais, impressos e digitais).

O conjunto de conferências, que serão proferidas por investigadores oriundos de várias instituições universitárias (UAlg, Universidades de

Coimbra, Évora, Lisboa [Nova e Clássica], e de Córdoba) decorre entre 11 de setembro e 4 de dezembro, sempre com início às 17h00.

A participação é livre e gratuita, condicionada apenas às vagas existentes no lugar e por ordem de chegada. As palestras do ciclo concentram-se nos temas do Mundo Antigo através da Literatura, Arte, Filosofia e Antropologia e a sua ligação orgânica e contribuição para o mundo em que vivemos hoje, numa atividade académica de extensão à comunidade de divulgação científica e cultural. Eis, a seguir, uma breve memória descritiva dos encontros desde o seu início, que se espera permita dar a ideia da continuidade e da transversalidade dos tópicos apresentados e debatidos.

O ciclo realizou-se pela primeira vez em 2013, através de seis palestras apresentadas ao longo de seis meses (não consecutivos). Do programa constavam os títulos e uma pequena biografia dos palestrantes. A abertura foi feita a 19 de abril pela própria Adriana Nogueira, que falou sobre “Amores, aventuras, crenças e quotidianos – o mundo grego na época dos romanos.” Em maio desse ano, Gisela Neto, médica especialista em Cirurgia Plástica no Hospital de Faro, falou sobre “Caio Júlio César: um homem extraordinário”; e em junho foi a vez de Lívia Borges, licenciada em Marketing e autora do romance *Julia Felix - Frescos de Pompeia* (2011, Editorial Presença), trazer uma comunicação acerca da “Viagem no tempo: percorrendo as vias da memória romana.” Em setembro desse primeiro ano do AMADORES IN SITV, João Pedro Bernardes trouxe ao público uma apresentação acerca de “Vinho e Ostras: comer à mesa de Milreu com Columela.” No mês de outubro foi a vez de Alexandra de Brito Mariano, docente do DAH, falar sobre “Mulheres e religiosidade na Hispânia do séc. IV” e a 15 de novembro Ana Cristina Oliveira perguntou e respondeu: “Clássicos: ainda? E sempre! – Uma abordagem da dramaturgia clássica para o ensino secundário.”

O primeiro ciclo AMADORES IN SITV teve uma receção excelente: logo depois, a DRCA Algarve mostrou interesse em continuar a parceria ali inaugurada. Por várias razões, porém, só em 2016 se retomou a

atividade, sempre através da organização do DAH da FCHS-UAlg. A coordenação continuou a ser de Adriana Nogueira e manteve-se o apoio da DRCA Algarve: o ciclo integrou pela primeira vez o programa DiVaM e passou a ter como parceira a APEC.

Nesse ano de 2016, todas as palestras se concentraram na Primavera e os *amatores* foram classicistas que se deslocaram ao Algarve para apresentar comunicações que foram desde “A identidade feminina na Antiguidade sob o olhar de Medeia” (Ana Alexandra Alves de Sousa, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), passando pelas “Fábulas de Fedro e contos de animais da tradição oral portuguesa” (Alexandra de Brito Mariano, da UAlg), pela “Arte figurativa no Algarve romano” (João Pedro Bernardes, também da UAlg), ou pelas “Mulheres em casa, mulheres fora de casa. Novas formas de protagonismo feminino no fim do mundo antigo” (Paula Barata Dias, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e presidente da APEC). Falou-se, por fim, de “Figuras femininas da Antiguidade na Literatura Portuguesa” (Adriana Nogueira, da UAlg). No encerramento da edição de 2016, a DRCA Algarve ofereceu um concerto com o Quarteto de Guitarras Concordis (Eudoro Grade, João Venda, Rui Martins e Rui Mourinho) e o programa Iberis, de raiz musical ibérica, no qual se combinam linguagens artísticas e arranjos originais de músicas e compositores tão variadas como José Afonso, Carlos Paredes ou Georges Bizet.

O programa de 2017 decorreu de abril a junho e abriu com a primeira participação de Ana Isabel Soares no ciclo, com a palestra “O que faz a poesia portuguesa contemporânea com os antigos?”. Logo depois, João Pedro Bernardes repetiu a participação e falou sobre “*Otium et Negotium nas villae da Lusitânia Romana*” e outra estreante, Leonor Santa Bárbara (da Universidade Nova de Lisboa), discorreu acerca d’“O Amor e as suas representações.” Já em maio, a escritora e encenadora Luísa Monteiro trouxe notas sobre “Édipo, do mito ao complexo” e “Agripina, a jovem, e a família Júlio-Cláudia,” foram trazidos por Roseana Aben-Attar Kipmann (embaixatriz, bióloga e amante de História). O mês de

maio desse ano de 2017 contou com uma apresentação feita por alunas do DAH da FCHS da UAlg: “Literatura Latina – As nossas escolhas.” O mês de junho contou com três palestras, apresentadas por Tatjana Manoljovich (tradutora e investigadora), que falou acerca de “Hipácia de Alexandria na dramaturgia portuguesa,” por Ana Alexandra Alves de Sousa (que já participara em anos anteriores), sobre “A Argonáutica de Apolónio nas entrelinhas,” e por Paula Barata Dias, sobre “Porque devem as mulheres usar véu? Considerações sobre a presença pública das mulheres na cultura ocidental, a partir de Tertuliano.” O encerramento foi assinalado com o concerto “Pela via Romana,” de Albano Neto (trompete) e Gonçalo Pescada (acordeão).

O ano de 2018 foi dos mais preenchidos deste ciclo. Apresentaram-se, entre abril e junho, onze palestras, com temas que foram desde “Na cama e à mesa no Império Romano: o *Satyricon* de Petrónio e os escândalos dos ‘Césares’ de Suetónio” (por Delfim Leão e José Luís Brandão, do CECH da Universidade de Coimbra), a “Temas da Antiguidade na música contemporânea” (Adriana Nogueira), à “Receção clássica nos romances de Steven Saylor” (Leonor Santa Bárbara), passando por uma apresentação em língua castelhana sobre “La música en el Antiguo Egipto y su vinculación con Grecia” (Felipe Aguirre, da Universidad de las Islas Baleares e Fuensanta Garrido, da Universidade de Córdoba, que inaugurava uma participação que continua até hoje), por novas colaborações de anteriores palestrantes, como Gisela Neto, que falou acerca de “Mulheres e poder na Roma de Júlio César” e de Ana Alexandra Alves de Sousa, sobre “A apologia da igualdade entre homens e mulheres na época alexandrina,” Ana Isabel Soares, que se debruçou sobre “Moinhos na literatura: começar na Antiguidade,” Paula Barata Dias, sobre “As fábricas romanas de salga e conservação de pescado em Portugal. Identidade alimentar e estratégias para a dinamização de um património único” e João Pedro Bernardes, com “As ruínas de Milreu como espaço de diálogo intercultural”; e por estreias, como a de Carmen Soares, que apresentou a comunicação “Vida Saudável:

um Património Dietético de matriz clássica” e a de Ana Martins (da Universidade de Coimbra), que trouxe “Uma Coletânea de Filosofia Moral do século XVI com atualidade no século XXI.”

Em 2019, houve igualmente lugar a novas participações e ao regresso de colaboradores, que vêm consolidando a ideia de *amor* que subjaz ao título e à organização do ciclo. A temática desse ano do programa DiVaM foi “A Viagem” e a esse eixo se ajustaram as palestras. Assim, voltaram a Milreu Fuensanta Garrido (“O episódio do julgamento de Páris na literatura e nas artes”), Ana Isabel Soares (“Movimentos perpétuos das sementes imortais – os clássicos viajam para a atualidade na poesia de Anne Carson”), Leonor Santa Bárbara (“Viagem para a felicidade”) e Paula Barata Dias (“Viajar no mundo e entre as gentes do Império Romano tardio: alguns relatos de viagens acerca do mundo mediterrânico antes da Idade Média”); e aqui se apresentaram pela primeira vez António de Castro Caeiro, da Universidade Nova de Lisboa (“A viagem em Píndaro”), a escritora e artista plástica Fernanda Dias (“Pastores da Ibéria”), Pedro Quintino de Sousa, docente do DAH (“A presença dos clássicos em *Uma Viagem à Índia* de Gonçalo M. Tavares”) e Sónia Bombico, do CIDEHUS – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora (“Entre o Atlântico e o Mediterrâneo: navegação e comércio marítimo em época romana”).

Em 2020, o eixo temático do DiVaM, através do qual a DRCA Algarve volta a apoiar o AMADORES IN SITV, centra-se nos Direitos Humanos, na Igualdade e na Não Discriminação – procurámos que os palestrantes escolhessem apresentar comunicações que se relacionassem com esses temas. O programa deste ano viu-se reduzido, por conta da recalendarição a que obrigou a situação pandémica. Ainda assim, e para marcar o vigor do ciclo, passam por Milreu amigos regressados, como Fuensanta Garrido (que, em 26 de setembro, falou sobre “Música e ocasiões musicais na cultura romana”), Leonor Santa Bárbara (que abriu o ciclo a 11 de setembro, e falou acerca de “Hospitalidade e suplicantes: alguns exemplos do respeito pelo outro”) e Paula Dias, que, a 13 de novembro,

apresentará a comunicação “Senhor...porque padecem assim? A condição infantil no mundo antigo e sua transformação na Antiguidade Tardia.” A 6ª edição do ciclo conta ainda com duas participações de colaboradores estreados: Pedro Vieira de Moura, especialista doutorado na área da banda desenhada, que, em 23 de outubro, apresentará “Os escudos de Aquiles. Cruzamentos entre a antiguidade e narrativas visuais,” e o poeta, romancista e dramaturgo Abel Neves, que encerrará o ciclo a 4 de dezembro, com a palestra “Os Antigos de visita à literatura dos nossos dias.”

O empenho da CÍVIS, da UAlg, através da FCHS e dos parceiros que apoiam o AMATORES IN SITV – nomeadamente, a APEC e a DRCAIgarve – não se reduziu com a presente situação. Se tanto, o interesse pelos tópicos da Antiguidade recrudescer no momento em que são mais as interrogações do que as respostas que as disciplinas científicas podem oferecer. É pelo conhecimento humanístico que o ser humano melhor se conhece – e pelo amor ao saber. Contamos que as edições futuras do AMATORES IN SITV sejam sinal desse amor e dessa cada vez mais apelativa vontade de conhecer.

UM DEPARTAMENTO DE ESTUDOS CLÁSSICOS COMO MOTOR DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO¹

SUSANA MARTA PEREIRA

COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS CLÁSSICOS DO *ST. PETER'S INTERNATIONAL SCHOOL*

susana.marta.pereira@stpeters.pt

orcid.org/0000-0001-9104-0806

O primeiro Departamento de Estudos Clássicos ao nível do Ensino Básico e Secundário, no nosso país, nasce no ano lectivo de 2019-2020, germinado do antigo Departamento de Português e Latim do *St. Peter's International School*, em Palmela. Este projecto teve a sua origem ainda sobre a alçada da, então, Directora Pedagógica Isabel Simão, que sendo uma mulher da área das Humanidades, com especialidade em Germânicas, sempre acarinhou e viu o Latim como uma mais-valia para um ensino humanista. Com a sua morte, o projecto por si sonhado percorreu o caminho idealizado e entrou numa nova fase pela mão do, então, Presidente da Administração, Armando Simão. Desta forma, foi-lhe dado um estatuto independente, enquanto departamento autónomo e parte integrante da estrutura pedagógica da escola. Estava,

191

¹ Em memória de Isabel Simão e de Armando Simão, que permanecerão imunes ao tempo, porque a imortalidade se conquista combatendo a tirania dos homens de um só livro e sonhando com um mundo mais culto, íntegro e justo.

assim, criado o Departamento de Estudos Clássicos do *St. Peter's International School*.

Atualmente, numa época em a pandemia domina o mundo e que o nosso país mergulha em sentido contrário na área do Ensino das Línguas Clássicas e a lista de colocação de professores de Latim e Grego, nas escolas públicas, se reduz a um ou dois professores, por ano, o Departamento de Estudos Clássicos do *St. Peter's International School* torna-se, assim, um oásis num terreno cada vez mais desertificado. Todos os seus professores², cerca de seis, são profissionalizados em Latim e Grego, tendo feito a formação académica, maioritariamente, na Universidade de Lisboa, na Universidade de Coimbra e na Universidade Nova de Lisboa. São professores bastante activos, pois também estiveram envolvidos na criação da Associação Clenardus: Promoção e Ensino da Cultura e Línguas Clássicas, desenvolvem diversas actividades, *pro bono*, ligadas à implementação do ensino das Línguas Clássicas nas escolas públicas e privadas, dedicam-se à formação de professores de Latim e Grego, fazem também investigação e são autores de obras publicadas.

192

Todas as actividades externas desenvolvidas pelo corpo docente do departamento, sejam elas a nível nacional ou internacional, têm o apoio e o incentivo da actual Direcção Pedagógica, liderada pela professora Ana Rita Sousa, e da Administração da escola, que é atualmente presidida pela Dra. Catarina Simão e pelo Dr. Diogo Simão. A Direcção Pedagógica sempre viu estas actividades como um lado intrínseco à prática docente e que em muito contribuem para um melhor desempenho do ensino/aprendizagem. Assim, os docentes do departamento sempre foram incentivados pela hierarquia pedagógica e executiva a desbravar caminhos, a implementar e experimentar diferentes metodologias de ensino, novas abordagens e criar formas alternativas

² Ana Isabel Fonseca (FLUC), Elsa Rodrigues (FLUC), Joana Miriam Silva (UA), Nélia Coutinho (FLUL), Miguel Monteiro (FLUL), Sérgio Franclim (FCSH-UNL) e Susana Marta Pereira (FCSH-UNL) são os professores que fazem parte do Departamento de Estudos Clássicos do *St. Peter's International School*.

de aprender e ensinar os Estudos Clássicos, nas suas mais diversas componentes, sejam elas do âmbito da Cultura, da Língua, da Literatura ou da Mitologia, entre outras. Assim, partindo desta premissa, as disciplinas do Departamento de Estudos Clássicos abrangem alunos desde o 3.º ano do 1.º Ciclo até ao 12.º Ano do Ensino Secundário. No 1.º Ciclo, os alunos têm, na sua componente letiva, um tempo de quarenta e cinco minutos por semana de iniciação ao latim, no qual aprendem os rudimentos da língua latina, a partir de diversos materiais adaptados para a sua idade. Nesta fase de aprendizagem, os objectivos são principalmente motivacionais e pretendem levar os alunos a dar os primeiros passos nesta língua milenar, aprendendo pequenos diálogos, adquirindo vocabulário e compreendendo a ligação e a influência da cultura clássica em muitos dos seus heróis e sagas cinematográficas, tais como *Percy Jackson*, *Harry Potter*, *Marvel* e *Disney*, entre outros. Esta disciplina que, numa primeira instância, era vista pelos encarregados de educação com alguma apreensão, por julgarem o seu ensino precoce e talvez difícil, tornou-se numa das disciplinas mais apreciadas pelos alunos e pelos seus respectivos encarregados de educação.

193

Anualmente, os professores refazem as suas planificações, adaptam e procuram novas formas de abordagem, produzindo jogos digitais e de tabuleiro, associam-se às artes visuais, organizando desafios, construindo cadernetas de cromos com deuses gregos e romanos, crachás, pins e posters, transportando os alunos para uma dimensão de fantasia e imaginação, enquanto aprendem.

A partir do 2.º Ciclo, os alunos iniciam a aprendizagem do latim com a metodologia do *Cambridge Latin Course*, com o qual aprendem a língua sem recorrer ao dicionário, através da memorização e repetição do vocabulário, e de uma leitura sistemática e planeada, com o objectivo concreto de levá-los a apreender as estruturas da língua, lendo textos no original, nos quais a gramática surge implícita. Neste ciclo de estudos, os alunos começam a adquirir capacidade de compreensão na leitura de textos latinos adaptados e as noções gramaticais, embora rudimen-

tares, surgem empiricamente. Nesta disciplina, os alunos têm obras de leitura obrigatória, relacionadas com a mitologia grega e latina, e estudam algumas áreas da cultura romana, tais como as habitações; a estrutura familiar; a catástrofe de Pompeios (79 d.C.); uma introdução aos valores e ideais romanos; e os tempos livres (*otium*), nomeadamente os espetáculos (*ludi scaenici* e *ludi circenses*), *gladiatores romani*, as termas e os banquetes. Aqui, a disciplina assume-se como uma introdução clara à aprendizagem do latim e os alunos começam a ter consciência das ramificações etimológicas e culturais desta língua.

No 3.º Ciclo, os alunos dão continuidade à disciplina de Latim: trabalham língua e cultura com a aquisição de conteúdos e competências através do *Cambridge Latin Course* e preparam-se para realizar a sua primeira prova externa de latim da Universidade de Cambridge. Estas provas externas acompanharão os alunos, com diferentes níveis de proficiência, até ao 12.º Ano.

194

Neste nível de estudos, a consciência linguística adquire alguma profundidade e os alunos são capazes de ler textos em latim com alguma exigência, sem recorrer ao dicionário e sem elaborar traduções. As obras estudadas no 3.º Ciclo são a *Ilíada* adaptada por Frederico Lourenço e, uma vez que o livro *Odisseia* é lecionado na disciplina de Português, a *A Eneida* adaptada por João de Barros. Com o estudo destas três epopeias, os alunos adquirem um conhecimento base que lhes proporciona uma leitura mais conhecedora e atenta de *Os Lusíadas* no 9.º Ano, na disciplina de Português. Este conhecimento literário acaba por desenvolver nos alunos a noção exacta da importância da língua latina e da dimensão da cultura clássica na cultura ocidental. Várias são as vezes em que os alunos trazem assuntos de outras áreas disciplinares aos quais conseguem associar conteúdos que aprendem nas aulas de Latim: Língua e Cultura com as disciplinas de línguas, Física e Química, Geografia, História e Ciências. Deste modo, esta disciplina acaba por ser o elemento aglutinador de aprendizagens, na qual os alunos tomam conhecimento da sua dimensão e relevância.

A partir do Ensino Secundário, surge a disciplina de Estudos Clássicos, de frequência obrigatória para os alunos de todas as áreas. É, finalmente neste espaço que os alunos se deparam com o estudo de obras milenares, em tradução, tais como *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e *Antígona* de Sófocles, *Metamorfoses* e *Heroides* de Ovídio, *As Troianas* de Eurípides, *Cartas a Lucílio* de Séneca, entre excertos de outros autores Gregos e Latinos. O Departamento de Estudos Clássicos optou por integrar obras literárias clássicas de referência por considerar que existe uma lacuna no currículo nacional do ensino público, em comparação com os currículos internacionais, levando a um total desconhecimento destas obras por parte dos alunos do Ensino Secundário em Portugal. Deste modo, na escola portuguesa, se não seguirem áreas relacionadas no seu percurso universitário, os alunos portugueses, com o atual currículo, não estudam obras clássicas de referência mundial e é-lhes vedado o acesso a um mundo que moldou o presente, levando, assim, a um vazio entre o passado e o futuro.

195

A aprendizagem da língua grega surge, ainda, neste departamento, também como um clube de frequência opcional. Todavia, a procura tem sido cada vez maior e por idades mais precoces, nomeadamente por alunos com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Por vezes, anualmente, são desenvolvidos clubes ligados à mitologia e a escola organiza viagens culturais a Atenas, a Florença e a Roma, de forma a permitir *in loco* o acesso destes alunos a magníficas obras de arte, a lugares únicos e a museus de referência mundial.

Pode-se considerar que a escola vive uma idade de ouro na área dos Estudos Clássicos, no Ensino Básico e Secundário, e que está à frente do seu tempo, tendo uma atitude visionária e coragem para colocar os Estudos Clássicos no lugar que sempre foi seu. Pode-se dizer que foi a capacidade dos seus mentores, Dra. Isabel Simão e Engenheiro Armando Simão, de reconhecer os benefícios cognitivos deste conhecimento. Pode-se afirmar que foram as especificidades destes professores, na área pedagógica e didáctica, que conseguiram implementar no terreno

as ideias visionárias dos seus mentores. Foi a junção de tudo isto, ou foram apenas os deuses a reclamar o seu legado. Porém, o universo criado no *St. Peter's International School* foi e é, essencialmente, possível porque os intervenientes reconhecem a importância dos Estudos Clássicos na formação das crianças e jovens e estão dispostos a lutar para que as gerações futuras não sejam desconhecedoras de todo um universo cultural, literário e linguístico que faz de nós seres humanos. O *St. Peter's International School* acredita e tem esperança de que o sonho vivido poderá servir de modelo para outras escolas que acreditem e sonhem também.

COLÓQUIO *BRACARA AVGVSTA ET ROMAE PVERITIA*, (BRAGA ROMANA, MUSEU D. DIOGO DE SOUSA, 18 DE MAIO DE 2019)

MARIA ALICE COSTA

PROFESSORA APOSENTADA DE PORTUGUÊS E LATIM NO ENSINO SECUNDÁRIO

alicefgc@gmail.com

orcid.org/0000-0001-7210-5336

HORÁCIO RAMOS

PROFESSOR DE PORTUGUÊS E LATIM NO ENSINO SECUNDÁRIO

MEMBRO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CLENARDUS

horacioramos36@gmail.com

orcid.org/0000-0002-1903-226x

197

A Associação CLENARDVS, em parceria com a Câmara Municipal de Braga, a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e o Museu D. Diogo de Sousa, estabeleceram um protocolo com a finalidade de desenvolver actividades ligadas à cultura romana no território português, em particular na região do Minho. Tal como nas duas primeiras celebrações da Braga Romana, em 2017 e 2018, teve lugar, no dia 18 de Maio de 2019, no Auditório do Museu D. Diogo de Sousa, o III colóquio subordinado ao tema *Bracara Augusta et Romae Pueritia* com os apoios institucionais das entidades protocoladas e da Escola Secundária de Alberto Sampaio.

A infância na grande urbe de Roma, centro de uma verdadeira cultura global há dois mil anos, será muito diferente da vivência das

crianças de hoje? Por um lado, temos a sensação de uma sociedade culturalmente muito diferente, em que o nascimento, a vida e a morte eram acompanhados de gestos e de pensamentos assaz distantes dos nossos; por outro, a observação dos inúmeros testemunhos – de diversa natureza – que a Antiguidade Romana nos legou mostra-nos que a essência pueril não mudou significativamente.

Reflectir sobre como era ser menino no mundo romano foi o propósito do colóquio de 2019, que, reunindo um conjunto de estudiosos, nos deu a conhecer, nas suas múltiplas perspetivas, a vida da criança romana desde o nascimento à adolescência e passagem à idade adulta.

A sessão inaugural contou com breves alocuções por parte da Dr.^a Isabel Maria Cunha e Silva, Directora do Museu D. Diogo de Sousa, da Dr.^a Lídia Brás Dias, Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Braga, e do Dr. Horácio Ramos, então Presidente da Associação CLENARDVS. Seguiram-se as comunicações de especialistas, professores universitários e arqueólogos, sobre o tema.

Esta edição contou com a participação do Doutor André Filipe Veloso Nunes Simões, do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que apresentou uma comunicação subordinada ao tema «A educação elementar em Roma: alunos, mestres e métodos.». Desenvolveu algumas questões relacionadas com a forma como se educava uma criança em Roma Antiga, quem eram os seus professores, como funcionava a escola, o que e como se aprendia.

O Doutor Ricardo Duarte, do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, apresentou o tema «Retratos da infância romana em *Factos e Ditos Memoráveis* de Valério Máximo.». A obra de Máximo desperta bastante interesse nos leitores do século XXI, não só pela sua originária matriz eminentemente prática, mas também pelo facto de nos franquear um quadro vivo da civilização romana nos seus mais variados aspectos, pintado com as muitas cores que dão vida às mais de mil histórias verídicas que Máximo reúne em nove livros.

É, pois, na prosa com que Máximo narra muitas dessas histórias que colhemos retratos da infância em Roma, indissociáveis de um sentido pedagógico e edificante claramente propugnado por Máximo.

A Mestre Maria Filomena Santos Barata, Técnica Superior do Museu Nacional de Arqueologia, discorreu sobre o tema «A iconografia da infância em Roma: actividades lúdicas.» Nesta apresentação, revivemos as actividades lúdicas em Roma Antiga, que acompanharam desde sempre os momentos de ócio do homem. Como é sabido, o mais antigo *puzzle* conhecido, o *Stomachion*, parece ter sido criado por Arquimedes (287 a.C. – 212 a.C.); no entanto, conhecem-se jogos de tabuleiro desde o Antigo Egipto. Na época romana, o jogo dos dados também era muito comum entre os latinos. Sabe-se, através da literatura e da arqueologia, que existiam múltiplas formas de ocupação lúdica das crianças, desde as simples bonecas aos jogos de tabuleiro e brincadeiras com aros, imitando as corridas de quadrigas.

A comunicação da Doutora Cristina Santos Pinheiro, da Universidade da Madeira, intitulou-se «*Nudus humi iacet infans* (Lucr. 5.223): a fragilidade do recém-nascido e os primeiros cuidados de puericultura nos textos de medicina dos séculos I-II d. C.». Foram apresentados textos relacionados com a medicina antiga como fonte essencial para a história da infância na Antiguidade, com descrições das características do recém-nascido, dos cuidados de que necessitava nos primeiros momentos de vida e das crenças relacionadas com o nascimento, que nos permitem identificar as preocupações que o parto suscitava, as acções realizadas para proteger a criança e a importância que se concedia a esta fase, no entendimento de que era determinante para o crescimento saudável do indivíduo. A comunicação teve por base os textos de Sorano de Éfeso, médico de origem grega que praticou medicina em Roma, nos principados de Trajano e de Adriano, as obras enciclopédicas de Celso e de Plínio e a obra médica de Galeno, que foi, durante séculos, a base do ensino e da prática de medicina.

O Doutor Amílcar Manuel Ribeiro Guerra, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, apresentou o tema «*Suavissimo infanti*. Uma perspectiva epigráfica sobre a infância na Hispânia romana.» As inscrições latinas, na sua grande diversidade, proporcionam informação sobre muitos dos aspectos da vida das pessoas. Não de anónimos, mas de gente que se identifica, que vive alegrias e tristezas, que exprime, ainda que muitas vezes de forma estereotipada, os seus sentimentos. Apresentaram-se alguns documentos que permitiram compreender a forma como se encarava a infância na Hispânia romana, com especial relevo para o desgosto dos familiares pela perda de uma criança.

200

A Doutora Nereida Gloria Villagra Hidalgo, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FCT Postdoctoral researcher), brindou-nos com uma comunicação sobre «Os nascimentos na mitologia clássica: nascer de um ou de dois.» Na mitologia clássica, a infância é um período da vida mal representado. Nas tradições em que aparecem, as crianças não costumam ter um papel activo, pois são figuras passivas e sem agência. No entanto, encontramos na mitologia múltiplos exemplos de narrativas onde deuses ou heróis têm nascimentos anómalos; por exemplo, Atena, que nasce de um homem, ou Erecteu, que nasce da terra. Estes nascimentos não são só histórias de eventos fantásticos e espantosos, mas narrativas que contribuem para a compreensão da ideologia subjacente à cultura a que pertencem.

A Doutora Paula Barata Dias, do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, apresentou a comunicação «Ser criança na Roma cristã. A condição da infância na Roma da Antiguidade Tardia.» Com o imperador Constantino, um império romano cristianizado vai, progressivamente, alterando costumes e práticas sociais, conformando-as com o novo modelo religioso. Como esta transformação é lenta, a intervenção legislativa reforça o novo modelo social em que se revê. Esta participação permitiu-nos observar o modo como as leis romanas da

época tardia alteraram a condição da infância, pondo fim e limitando severamente práticas como o infanticídio, a exposição e a venda de crianças.

O Doutor Pedro Braga Falcão, da Universidade Católica de Lisboa, fez a sua comunicação intitulada «*Vos, o pueri et puellae: o distante mundo de um poeta romano*». Partindo da obra de Horácio, discutiu uma possível ideia de infância nos versos do poeta, tendo como ponto de partida o uso de palavras como *puer, puella* e *infans*. Este foi o mote para uma reflexão um pouco mais abrangente sobre a forma como o mundo contemporâneo olha para o passado, e como esse olhar é condicionado pela própria forma como se interpela a antiguidade clássica e o que esta nos provoca.

As diferentes comunicações foram seguidas de espaço para debate, permitindo ao público interagir com os oradores, questionando-os ou solicitando esclarecimentos.

O colóquio incluiu, também, alguns momentos lúdicos, como a actuação do Grupo Coral da AESAS, que apresentou *Quando conveniunt*, de Carl Orff, *Panis Angelicus*, de César Franck, e *Carmina Burana - O Fortuna*, de Carl Orff; a representação da peça *TITVS... ET DIERVVM COMPVTATIO* (Titus... e a conta dos dias), pela Confederação. Titus, um menino que vive em Bracara Augusta, atravessa um dia agitado na companhia de seu primo Octávio, regressado de uma longa viagem. Tendo por base gráfica o universo criado por César Figueiredo para o livro *Titus e os Legionários*, o espectador parte à descoberta de Bracara Augusta, conduzido pelas questões fundamentais que o pequeno Titus e Tethus, seu companheiro, colocam; e a encenação *DIES LVSTRICVS* (baptizado romano), pela Equipa Espiral. Após o nascimento, a criança era sujeita à aprovação do *pater familias* que, ao pegar nele (*tollere filium*), manifestava a sua aceitação. Uma vez aceite, somente passados oito dias para as raparigas e nove para os rapazes, ocorria o *Dies Lustricus*, cerimónia de purificação, com a dádiva do seu nome e o da respectiva família, para apresentação à sociedade.

Das ofertas feitas neste dia, destacava-se a *bull*, que acompanhava a criança até à imposição da toga viril, no caso dos rapazes, e ao dia do casamento, no caso das raparigas.

O encerramento esteve a cargo do Dr. Ricardo Rio, Presidente da Câmara Municipal de Braga, e do Dr. Horácio Ramos, então Presidente da Associação CLENARDVS.

IN MEMORIAM

IN MEMORIAM

DOCTOR SEBASTIÃO TAVARES DE PINHO (ROCAS DO VOUGA, 1937-COIMBRA, 2020).

O Doutor Sebastião Pinho deixou-nos em Janeiro deste ano, em circunstâncias prematuras e trágicas.

Aluno e mais tarde professor da área de Estudos Clássicos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, doutorou-se em 1983, sob orientação de Américo da Costa Ramalho, em Literatura Latina do Renascimento, com uma tese de doutoramento sob o título *Lopo Serrão e o Seu Poema “Da Velhice”, Estudo introdutório, texto latino e aparato crítico, tradução e notas*, (Coimbra, IECH, 1987, 954 p.) Distinguiu-se em numerosas publicações dedicadas tanto aos clássicos latinos como à literatura latina do renascimento. Referem-se, a título de exemplo, alguns títulos: D. Jerónimo Osório, *Carta à Rainha da Inglaterra, Crítica e modernização do texto latino, tradução e notas*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981, (254 p.); Cícero, *As Catilinárias, Introdução, tradução do latim e notas*, Lisboa, Edições 70,¹1990, ²2006, (100 p.); Cícero, *A Amizade, Introdução, tradução do latim e notas*, Coimbra, IECH, 1993, (88 p.); *O Humanismo em Portugal. Estudos I*, Lisboa, INCM, 2006, (352 p.); *O Humanismo em Portugal. Estudos II*, Lisboa, INCM, 2006, (402 p.); *Decalogia Camoniana*, Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos, 2007 (208 p.).

Foi também professor convidado na Universidade da Madeira e na Universidade Católica Portuguesa (polo de Viseu), lugar em que foi co-fundador da revista *Mathesis*, membro colaborador do Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.

Assumiu, durante a sua longa carreira, cargos institucionais de prestígio. Foi vice-reitor da Universidade de Coimbra, presidente da Comissão Científica do Grupo de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras, coordenador científico do CECH (Centro de Estudos Clássicos

e Humanísticos), e diretor de linha de investigação *Estudos Medievais e Renascentistas* do mesmo Centro. Foi membro da Associação Portuguesa de Estudos Clássicos, da Associação Internacional de Lusitanistas (AIL), sócio-fundador e presidente da Associação Portuguesa de Estudos Neolatinos (APENEL).

Foi dinamizador na academia lusófona dos estudos sobre José de Anchieta, tendo liderado a organização de um magistral congresso internacional (*Congresso Internacional Anchieta em Coimbra*, Coimbra, 1998) cujas Actas, publicadas na UC Digitalis constituem ainda hoje uma consulta de referência para este domínio dedicado à sua obra.

Enquanto professor, contribuiu para a formação de gerações de licenciados na área dos Estudos Clássicos, muitos deles professores no ensino básico e secundário e no ensino superior. As suas aulas deixaram saudades quando se reformou, pela simpatia, informalidade e clareza com que transmitia o seu saber. Fora das salas de aula, transmitia a todos que com ele privavam a sua energia, curiosidade e gosto por todos os domínios da ciência, boa disposição e afabilidade. Antigo militar, homem de muita experiência de vida, o seu percurso de “numa mão a espada, na outra a pena” enriqueceram relatos, partilha de episódios de uma vida plena, da qual sempre resultava uma moralidade, um sorriso, e uma aprendizagem para os demais.

Até dias antes da sua partida intempestiva, nos espaços do Instituto de Estudos Clássicos, que ele frequentava com assiduidade dados os relevantes projetos científicos que tinham nele o principal motor (a publicação da coleção *Portugaliae Monumenta NeoLatina* e a edição do *Cursus Aristotelicum Conimbrigense*), sempre o Doutor Pinho era fonte de alegria, convívio e estímulo, também para os jovens alunos que por ali estavam, encantados com a jovialidade daquele mestre.

Todas as palavras são breves para descrever o sentimento de perda, mas fica a memória da saudade entre tantos que ele marcou positivamente.

Paula Barata Dias

JOÃO BEATO

1935-2020

João Beato nasceu em 9 de Setembro de 1935, em Pedreiras, Porto de Mós. A sua inteligência levou-o ao seminário, como acontecia a muitos rapazes com talento no Portugal de meados do século XX. No caso dele, não foi apenas inteligência, mas também vocação: ao contrário de muitos outros, perseverou, terminou a formação teológica em 1958 e foi ordenado sacerdote em 1961. Foi pároco na sua diocese (na altura ainda apenas Leiria) e desenvolveu intensa actividade social na Obra do Ardina e sobretudo no acompanhamento da Juventude Operária Católica, já em Lisboa. Tornou-se também professor no seminário menor de Leiria e na Escola do Magistério Primário em Lisboa. Nos anos 70, decidiu procurar um diploma universitário que confirmasse o seu talento. Certamente o gosto e a facilidade com as línguas que começara a aprender ainda menino, empurraram-no para estudar Filologia Clássica em Lisboa, reconvertida em Línguas e Literaturas Clássicas depois do 25 de Abril. Licenciou-se na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 1980, com média de 14 valores. Nesse ano, e já com 45 anos, tornou-se Assistente Estagiário. Apesar da idade, percorreu ainda quase todos os degraus da carreira académica: em 1985, depois de Provas de Aptidão Pedagógica e Científica, tornou-se Assistente; em 1993, com o Doutoramento, Professor Auxiliar; em 1998, por concurso público, Professor Associado; e, em 2003, prestou provas de Agregação. A idade já não lhe permitiu alcançar o último degrau da carreira. Jubilou-se aos 70 anos, em 2005.

Ao longo da sua carreira académica, ensinou Latim durante praticamente todos os anos em que esteve ao serviço e, nos últimos tempos da carreira, também Literatura Latina. O seu tema de eleição era o bucolismo latino. Foi quase sempre sobre este tópico que versaram as suas várias provas académicas: Vergílio nas de aptidão pedagógica e científica e Calpúrnio Sículo no doutoramento; e, na agregação, o bucolismo latino como tema do programa e da lição.

Além de algumas publicações dispersas por revistas e de alguns textos de divulgação científica, deixa trabalho relevante no campo da didáctica (três manuais de textos e um manual de exercícios resolvidos, preparados com Cristina Pimentel e Arnaldo do Espírito Santo) e sobretudo como tradutor das Bucólicas de Calpúrnio Sículo e, em conjunto de novo com Arnaldo do Espírito Santo e Cristina Pimentel, das Confissões e da Trindade (este também com Domingos Lucas Dias) de Agostinho de Hipona.

Conheci-o no final dos anos 90. João Beato nunca foi meu professor. Contactei com ele já como aluno no mestrado em Literaturas Clássicas; e depois como assistente do Departamento de Estudos Clássicos na Faculdade de Letras de Lisboa. No entanto, nunca chegámos a trabalhar juntos nas cadeiras que ele coordenou. Naquele tempo, entre os vários níveis de Latim (todos ainda no formato anual, antes da Reforma de Bolonha), havia seguramente mais de vinte turmas práticas, que se organizavam em torno de três turmas teóricas (uma para cada um dos primeiros níveis) asseguradas por professores mais graduados (entre os quais se encontrava João Beato). Fui professor de Latim nessas turmas práticas, mas calhou que eu, na altura um dos assistentes mais jovens da Faculdade de Letras, nunca tenha colaborado directamente com João Beato, que normalmente se dedicava a níveis de Latim mais avançados do que aqueles que me eram atribuídos.

Guardo dele a melhor das memórias: um colega discreto, mas acolhedor; uma pessoa alegre, mas tranquila; e um homem generoso e bom. Que outras qualidades melhores pode um ser humano ter?

Depois da jubilação, afastou-se um pouco da Faculdade. Encontrei-o pela última vez a almoçar no Museu do Teatro, em Lisboa.

Faleceu no dia 20 de Junho de 2020.

Rodrigo Furtado
Centro de Estudos Clássicos
Faculdade de Letras
Universidade de Lisboa

RECEÇÃO DE PROPOSTAS DE PUBLICAÇÃO PARA O *BOLETIM DE ESTUDOS CLÁSSICOS*

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA OS COLABORADORES:

- 1- os artigos devem ser originais.
- 2- não devem exceder as 15 páginas.

3- **Estatuto Editorial:** O Boletim de Estudos Clássicos é uma Publicação anual promovida pela Associação Portuguesa de Estudos Clássicos em colaboração com o Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e com o Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, com sede na Universidade de Coimbra. Com publicação iniciada no ano de 1984, o BEC assume como principal missão a investigação e a divulgação em Estudos Clássicos numa perspectiva de ensino e de aprendizagem dos mesmos em contexto pedagógico, para o ensino superior e não superior. O BEC procura servir o diálogo entre investigadores, especialistas, docentes, estudantes e amadores dos Estudos Clássicos, com especial foco no que se investiga em Estudos Clássicos (língua, cultura, literatura, pedagogia e didática, recepção), mas também no que se faz e acontece no mundo contemporâneo que reflita a relevância dos Estudos Clássicos para a compreensão da atualidade.

209

LINHAS TEMÁTICAS DE ORIENTAÇÃO:

O *Boletim de Estudos Clássicos* apresenta um perfil abrangente, privilegiando uma tonalidade pragmática e de contacto com a comunidade alargada, mas também, em particular, com a comunidade docente e discente dos Estudos Clássicos: o perfil pedagó-

gico e didáctico das línguas e literaturas clássicas, a pervivência e o contacto da matriz clássica com as literaturas contemporâneas, a presença do clássico nas mais diversas manifestações artísticas, questões de história da cultura; debate e análise de aspectos dos programas com tópicos sobre a Antiguidade (Latim, Grego, História, Filosofia, Literatura Portuguesa, História das Artes) para o ensino secundário e superior; relatório ou apresentação de experiências didácticas em curso.

Apresentam-se as seguintes linhas temáticas em que se tem apoiado a publicação e que podem constituir orientação para os participantes:

- Grego
- Latim
- Latim Medieval
- Latim Renascentista
- Teatro
- Perenidade da cultura clássica/estudos de recepção
- Notícias

210

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos devem conter os seguintes elementos, exceptuando-se os textos de cariz literário ou artístico:

No início:

- Título do artigo em Português
- Título do artigo em Inglês

- Nome do(s) autor(es)
- Afiliação/Identificação profissional/Académica
- Contacto email
- ORCID

- Resumo (máximo 10 linhas) em Português
- Resumo (máximo 10 linhas) em Inglês
- Palavras-Chave (máximo 5) em Português
- Palavras-Chave (máximo 5) em Inglês

1. FORMATAÇÃO DO TEXTO:

a) Submeter original através da plataforma OJS (<https://impactum-journals.uc.pt/bec>) em formato Word;

b) dimensões e formatação: corpo do texto = máximo de 15 pág. A4; corpo 12; Times New Roman; espaço 1,5; notas de rodapé = corpo 10; Times New Roman; espaço simples.

c) só usar *caracteres gregos para citações longas*; a fonte de grego a usar é Unicode;

d) *palavras isoladas ou pequenas expressões gregas virão em alfabeto latin* (ex. *adynaton, arete, doxa, kouros*);

211

2. CITAÇÕES:

2. 1. Normas de carácter geral

a) uso do *itálico*:

- nas citações latinas e respectivas traduções incluídas no corpo do texto (*em caixa ficará em redondo*);

- nos títulos de obras antigas, de monografias modernas, de revistas e de recolhas temáticas;

- as citações maiores que 3 linhas deverão aparecer em caixa (avanço de 2,5cm) e em corpo 10;

b) usar aspas (“ ”) nas citações de textos modernos;

c) *não usar itálico* nas abreviaturas latinas (op. cit., loc. cit., cf., ibid., in...).

2. 2. Citações de livros

- Bell, A. (2004), *Spectacular Power in the Greek and Roman City*, Oxford.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada:
Bell 2004: 123-125.
- as edições posteriores à primeira serão anunciadas da seguinte forma: (2005, 2ª ed.);
 - à qualidade de editor(es) corresponderá (ed.) ou (eds.); de coordenador(es), (coord.) ou (coords.).

2. 3. Citações de artigos

- Murray, O. (1994), “Symptotic History”, in O. Murray (ed.), *Symptotika. A Symposium on theSymposion*, Oxford, 3-13.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada: Murray 1994: 10.
- Toher, M. (2003), “Nicolaus and Herod”, *HSPH* 101: 427-447.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada: Toher 2003: 431.

212

2. 4. Abreviaturas usadas

- revistas: *L'Année Philologique*;
- autores gregos: *A Greek-English Lexicon*;
- autores latinos: *Oxford Latin Dictionary*;

- NÃO USAR NUMERAÇÃO ROMANA: Hom. *Od.* 1.1 (não α.1); Cic. *Phil.*2.20 (não 2. 8. 20); Plin. *Nat.* 9.176 (não 9. 83. 176); S. *OC.* 225.

3. NOTAS

Devem ser breves e limitar-se a abonar o texto, introduzir esclarecimento, ponto crítico ou breve estado da questão; o que é essencial deve vir no corpo do texto. A mera indicação do passo ganhará em vir também no texto.

4. BIBLIOGRAFIA FINAL

De uso obrigatório e limitada ao essencial ou aos títulos citados.

SUBMISSION OF PUBLICATION PROPOSALS AT THE *BULLETIN OF CLASSICAL STUDIES*

GENERAL GUIDELINES FOR COLLABORATORS

- 1- The articles must be original.
- 2- Contributions should not exceed 15 pages.

3- **Editorial Status:** The *Bulletin of Classical Studies* (BEC) is an annual Publication promoted by the *Portuguese Association of Classical Studies* (APEC), in collaboration with the Institute of Classical Studies of the Faculty of Letters of the University of Coimbra and the *Center for Classical and Humanistic Studies* (CECH) of the University of Coimbra. The BEC was first published in 1984 and its main mission is to promote research and dissemination in Classical Studies from a teaching perspective and by learning pedagogical contexts, at secondary schools and universities. The BEC promotes/encourages the dialogue between researchers, specialists, teachers, students and amateurs of Classical Antiquity, with special focus on what is investigated in Classical Studies (language, culture, literature, pedagogy and didactics, reception), but also on what happens in the contemporary world that reflects the relevance of Classical Studies in understanding everyday events.

215

THEMATIC GUIDELINES

The *Bulletin of Classical Studies* presents an embracing editorial profile, favoring a pragmatic approach and the contact with the community at large, but in particular with the teaching and students' community

of Classical Studies: the specific pedagogical and didactic profile of classical languages and literatures; the survival and contact of that matrix with contemporary literatures, and its presence in the most diverse artistic manifestations and cultural subjects; the debate and analysis of curricular aspects related to Classical Antiquity (Latin, Greek, History, Philosophy, Portuguese Literature, History of the Arts) in what pertains to secondary and higher education; reports or presentations of on-going teaching experiences.

The following thematic lines, which have become a tradition in BEC's papers, are presented to provide a general guidance to participants:

- Greek
- Latin
- Medieval Latin
- Renaissance Latin
- Theater
- Classical Tradition/ Reception studies
- Notices

216

PUBLICATION GUIDELINES

The submitted articles must contain the following elements:

- Title of the article in Portuguese
- Title of the article in English

- Author(s) name
- Affiliation / Professional / Academic Identification
- Email
- ORCID
- Abstract (maximum 10 lines) in Portuguese

- Abstract (maximum 10 lines) in English
- Keywords (maximum 5) in Portuguese
- Key words (maximum 5) in English

1. TEXT FORMAT

- a) please submit your manuscript online via the OJS platform (<http://impactum-journals.uc.pt/bec>) in Word format;
- b) dimensions and formatting: main text = maximum of 15 pp.
A4; Times New Roman 12; 1,5 space; footnotes = Times New Roman 10; simple space.
- c) only use *Greek characters* for long quotations; only Unicode type is accepted;
- d) isolated words or short Greek expressions must be transliterated in Roman alphabet (e.g. *adynaton, arete, doxa, kouros*).

217

2. QUOTATIONS

2.1. General Guidelines:

- a) use italics:
 - in Latin quotations and translations included in the main body of the text;
 - titles from ancient documents/works, modern monographs and journals:
 - long quotations (more than 3 lignes) should be displayed in a free-standing block of text (2,5cm indentation) and written with a 10-point font size;
- b) use quotation marks (“ ”) in modern text quotations;
- c) do not use italics in Latin abbreviations (op. cit., loc. cit., cf., ibid., in,...).

2.2. Book References

– Bell, A. (2004), *Spectacular Power in the Greek and Roman City*, Oxford.

• In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Bell, 2004: 123-125.

Subsequent editions will be referred as: (2005, 2nd ed.);
– to the Editor the corresponding abbreviation will be (ed.) or (eds.)
and to the coordinator the abbreviation(coord.) or (coords.).

2.3. Book's chapters

– Murray, O. (1994), “Symptotic History”, in O. Murray (ed.), *Symptotika. A Symposium on the Symposion*, Oxford, 3-13.

In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Murray 1994: 10.

– Toher, M. (2003), “Nicolaus and Herod”, *HSPH* 101: 427-447.

In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Toher 2003: 431.

2.4. Abbreviations

- journals: *L'Année Philologique*;
- Greek authors: *A Greek-English Lexicon*;
- Latin authors: *Oxford Latin Dictionary*;

=> USE ONLY ROMAN NUMBERS: Hom. Od. 1.1 (not α.1); Cic. *Phil.* 2.20 (not II. 8. 20); Plin. *Nat.* 9.176 (not IX. 83. 176);

3. FOOTNOTES

Must be short and in direct relation with the text, in order to introduce a clarification, point out a critical aspect or a brief question. The essential information must be in the main body of the text.

4. FINAL BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Mandatory and limited to the essential titles and/or those quoted in the text.

APOIO



1 2



9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

