

O ENSINO DO PORTUGUÊS

COMO TUDO COMEÇOU

LUÍSA CARVALHO

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O



Coordenação editorial

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensa@uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

Concepção gráfica

António Barros

Infografia

Carlos Costa

Execução gráfica

Tipografia Lousanense

ISBN

978-989-26-0138-0

ISBN DIGITAL

978-989-26-0235-6

DOI

<http://dx.doi.org/10.1195/978-989-26-0235-6>

DEPÓSITO LEGAL

339208/12

Obra publicada com o apoio de:

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEST-OE/ELT/UI0759/2011 – Centro de Literatura Portuguesa.

A presente publicação, coeditada pela Imprensa da Universidade de Coimbra e pelo Centro de Literatura Portuguesa, insere-se nas atividades do Grupo de Investigação «Literatura Portuguesa» (coord. Prof. Doutora Maria Helena Santana) do Centro de Literatura Portuguesa, Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

© Dezembro 2011, Imprensa da Universidade de Coimbra
e CLP - Centro de Literatura Portuguesa

O ENSINO DO PORTUGUÊS

COMO TUDO COMEÇOU

LUÍSA CARVALHO

(Página deixada propositadamente em branco)

À Família
A todos os Meus Professores e Alunos
Ao Futuro da Educação

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

Prefácio.....	9
Introdução.....	13
Capítulo I	
A Educação Literária Clássica.....	17
1.1. A Questão da Língua: entre o Latim e o Português.....	18
1.2. O Currículo Literário.....	31
1.3. Da Construção do Estado ao estado da Educação.....	44
Capítulo II	
Do Romantismo ao Cientismo.	
A História e a Literatura.....	49
2.1. Uma educação literária romântica?.....	55
2.2. Os Românticos e a Educação Literária.....	68
2.3. Representações Sociais do Literário <i>versus</i> Representações Literárias da Sociedade Oitocentista.....	74
2.4. Disse Educação Literária Romântica?.....	78
Capítulo III	
A Criação dos Liceus e a Emergência de uma Nova Disciplina.....	83
3.1. A Sociedade e o Sistema de ensino Finalidades e currículo literário dos Liceus.....	83
3.2. A Literatura entre a Pátria e o Santuário.....	90
3.3. As Reformas do Ensino Secundário: Emergência da(s) Disciplina(s) de Português e de Literatura Portuguesa.....	100
3.4. Manuais e Antologias para uso dos Liceus.....	117
3.4.1. António Cardoso Borges de Figueiredo A Literatura como Retórica.....	120
3.4.2. Delfim Maria de Oliveira Maia A Literatura como Estilo.....	142
3.4.3. José Simões Dias A Vulgata Literária Fim de Século.....	158
3.5. A Reação Crítica ao Estado do Ensino Secundário.....	170
3.5.1. Relatórios dos Reitores do Liceu de Lisboa.....	171

3.5.2. Professores e/ou Examinadores: Adolfo Coelho e Ramalho Ortigão	176
3.5.3. A Contribuição Crítica de Manuel Borges Grainha.....	183

Capítulo IV

A Literatura no Ensino Superior	189
4.1. A Fundação do Curso Superior de Letras.....	192
4.2. O Provimento das Primeiras Cadeiras.....	195
4.3. Estudantes e Ouintes do Curso Superior de Letras	197
4.4. O Curso Superior de Letras: de 1861 a 1871.	198
4.4.1. Os Primeiros Professores de Literaturas Modernas: 1861-1871	199
4.4.2. Os Programas da Cadeira de Literaturas Modernas da Europa, Especialmente a Portuguesa:1861-71	201
4.4.3. As Conferências do Casino Lisbonense: Um Balanço dos Primeiros Dez Anos do CSL.....	208
4.5. As literaturas modernas, de 1872 a 1901 O perfil duplo e ambíguo da investigação em literatura.....	214
4.5.1. A Filologia vs. a História Literária: Duas Maneiras de Ensinar a Literatura Portuguesa.....	220
4.5.2. A História Literária como Fundamento axiológico e cívico das novas gerações	224
4.6. As Propostas de Reforma do Curso Superior de Letras ou as Tentativas de Controle da Disciplina Literária 1864 -1901: Mudar para que tudo fique na mesma	231
4.7. A reforma do CSL de 1901 ou a Tentação Pedagógica das Ciências da Educação	249

Capítulo V

A Constituição do Cânone Literário Moderno	255
5.1. O Cânone? O que é?	256
5.2. O Cânone e a Escola.....	259
5.3. Estabilidades e Instabilidades do Cânone Escolar Oitocentista.....	260
5.3.1. A Divisão Periodológica A Valorização/Desvalorização das Épocas Históricas	261
5.3.2. A Valorização dos Autores: o Cânone Institucional vs. um <i>Cânone</i> Popular	264
5.3.3. Os Géneros Literários	271
5.3.4. A Dimensão Ideológica do Cânone Literário.....	272
Conclusão	275
Bibliografia	279

PREFÁCIO

No Ensino, como em outras matérias que envolvem memória social, existe sempre o perigo de cairmos numa ilusão enleante: a de que houve outrora um tempo em que tudo corria bem. Nesse tempo arcádico, os Programas eram acertados e eficazes, os professores competentes e os alunos cordatos; hoje, pelo contrário, os Programas não tomam emenda e os professores cercados de tarefas que excedem a sua preparação, não podem concentrar energias no ensino; por sua vez, os alunos deixaram de ser dóceis e cooperantes, não se inibindo de colocar em causa a utilidade do que aprendem: quer se trate dos graus dos adjectivos, das equações do primeiro grau ou da constituição dos átomos; seja o que for, a sua tendência é para não aceitarem nada que exija esforço e perseverança, sobretudo se não puder ser imediatamente ilustrado com uma aplicação imediata e lucrativa.

Esta ilusão – porque de uma ilusão se trata – resulta, em primeiro lugar, do falso conforto que os mitos do passado tantas vezes nos oferecem. Mas também decorre da falta de memória fundamentada do funcionamento da Escola em geral e dos diferentes campos disciplinares que a integram.

É designadamente o que sucede com a área do Português. Fundada como tal na primeira metade do século XIX, na sequência da secular tradição das artes do *trivium* (Retórica, Dialéctica e Gramática), a disciplina de Língua Materna refulgiu durante décadas no Ensino Básico e Secundário, servindo de enquadramento e de cúpula a todas as outras matérias, desde as perenes às mais efémeras. Até que, de há 40 anos a esta parte, os sinais de crise começaram a manifestar-se, num processo de desnobilitação que ainda não parou.

A tentação para interpretar este processo à luz de uma decadência civilizacional é muito forte; a verdade, porém, é que não se encontra nenhum fundamento sólido para essa explicação catastrofista. Bem pelo contrário: as razões que explicam a crise do Português são de vária índole e não se deixam confinar a uma só vertente. Começam por depender do mau funcionamento da Escola, em si mesma, primeiro massificada (entre nós, nos anos 70) e logo depois socialmente desvalorizada, na medida em que alunos e famílias se foram apercebendo de que o êxito social e económico dos indivíduos pode não passar pelas aprendizagens formais e pelos diplomas de fim de Curso.

Ora, mais do que em outras disciplinas, os efeitos dessa desvalorização acabam por se repercutir na aprendizagem do Português. Na verdade, é no âmbito desta disciplina que se exercita a linguagem e tudo o que a envolve em termos cognitivos e comportamentais. Como bem pode compreender-se, em tempo de depreciação do discurso verbal (que acompanha uma evidente crise da civilidade democrática) o ensino da Língua Materna não pode deixar

de ser afectado pelas dificuldades inerentes ao contacto com a palavra, concebida enquanto instrumento de comunicação, veículo de pensamento, mediador de cultura e gerador de sensibilidade.

Por via de condicionantes sociológicas bem conhecidas, o ensino das línguas maternas tem assim vivido, por toda a Europa, um período de crise acentuada, sendo, de alguma forma, natural que os poderes públicos tentem reagir à situação em registo de urgência, sem convocar a memória, desencadeando experiências sucessivas, que se vão substituindo umas às outras sem debate sereno, sem investigação de fundo e sem a moratória que as circunstâncias aconselhariam.

E, no entanto, se é verdade que os problemas com que hoje nos confrontamos resultam de circunstâncias novas, tal não significa que possamos prescindir do conhecimento do passado. Tomando os cuidados necessários para não incorrer em emulações inadequadas, está fora de dúvida que o conhecimento histórico nos fornece, neste caso como em outros, um manancial de informações no que diz respeito a métodos, atitudes, práticas e metas que nos podem servir de referência nos caminhos de reconversão que é necessário percorrer em cada momento.

Ao contrário do que sucede noutros países, entre nós estão ainda por empreender trabalhos que permitam avaliar, com rigor, a história desta área disciplinar, implicando orientações programáticas, instrumentos de avaliação e práticas docentes. Do mesmo modo se justifica levar a cabo um esforço de pesquisa que permita distinguir o papel desempenhado pelas diferentes componentes que integram a disciplina (penso sobretudo na Gramática e na Literatura), os tipos de exercício que foram sendo cultivados na sala de aula (práticas de interpretação, resumo, redacção, paráfrase) ou os objectivos que foram sendo constituídos como patamares a alcançar (da expressão “correcta” à expressão “fluida”, “elegante” e “eficaz”).

É nesse contexto que deve ser entendido o livro que o leitor agora tem entre mãos. Partindo de uma realidade presente – a crise do ensino da Literatura – a autora investiga retroactivamente esse fenómeno, assinalando o momento da escolarização do fenómeno literário e reconstituindo depois os primeiros passos de uma presença que haveria de revelar-se assídua e inquestionável ao longo de século e meio, configurando uma determinada cultura, indissociavelmente centrada na Língua e na Literatura.

Como se construiu e consolidou entre nós o cânone literário escolar? Como conviveu a Literatura com as outras componentes da disciplina? De que forma reflectem os primeiros Programas de Português as dinâmicas sociais e ideológicas do seu tempo? Quem foram os protagonistas destas mesmas dinâmicas? A estas e a outras perguntas procura responder Luísa Carvalho ao longo destas páginas. As respostas que obteve (depois de ter procedido a longa e honesta investigação) podem surpreender, desde logo, quem acreditava que uma ideologia dominante seria suficiente para dissipar todas as tensões. Mais do que um fundo de paz e convergência, a impressão que colhemos da leitura deste livro é, no entanto, bem outra: afinal, ontem (como hoje) os Programas de Português foram, desde o seu começo, um espaço de experiência hesitante, de dissídio e de confrontação mais ou menos assumida.

Através dos ensinamentos que esta obra convincentemente nos transmite, pode ser que venhamos a ser capazes de superar a velha ilusão de que o Passado constitui um reconfortante remédio para os nossos males. Em boa verdade, no ensino do Português, como em todas as matérias de Educação, o conhecimento do passado “só” deve servir-nos para aprendermos a lidar com os problemas do Presente.

José Augusto Cardoso Bernardes
(Centro de Literatura Portuguesa/Universidade de Coimbra)

(Página deixada propositadamente em branco)

INTRODUÇÃO

A identificação da disciplina de Português/Literatura portuguesa far-se-á no âmbito do sistema de ensino público desde que, em meados do século XIX, se legislou a existência de uma tal disciplina, integrada num currículo destinado a ser cumprido num específico *locus* institucional, a Escola.

É, com efeito, adentro do sistema de ensino público que iremos tentar perceber como é que esta disciplina ganhou as suas feições próprias. Isto porque apenas na segunda metade do século dezanove foi possível instituir a disciplina de Português/Literatura Portuguesa. Quase simultaneamente, no currículo do primeiro curso superior de Letras e nos currículos nacionais aprovados para os Liceus.

Não poderemos, no entanto, ignorar que havia toda uma tradição de leitura e crítica da literatura, com séculos de existência, e que não desaparecerá, de um momento para o outro. Antes irá permanecer actuante e forte, apesar e através mesmo das contribuições científicas das novas Humanidades, sobretudo da filologia e da história da literatura, que o positivismo e o cientismo praticarão militantemente na segunda metade desse século.

A(s) disciplina(s) de Português/Literatura portuguesa, então nascida(s), teve (tiveram) que construir a sua identidade neste novo ambiente cultural e científico, imbuído de ideais de progresso, de igualdade e de cidadania. Procuraremos definir as feições diversas que foi ganhando no percurso desse crescimento que corresponde, afinal, a um interessante processo de construção de identidade disciplinar. Identidade que irá ser construída num campo do saber que, por essa altura, em Portugal, se alargava e se debatia com as naturais dificuldades de uma cultura atrasada, como unanimemente era reconhecido, a braços com a fundação das suas principais instituições: as estruturas que o Estado deveria criar para "promover" a instrução e a cultura dos portugueses; a definição das instituições e suas finalidades, nos diversos níveis do sistema de ensino público; o importante desenvolvimento do ensino secundário, através dos novos Liceus, e a definição dos seus currículos; o primeiro curso superior de Humanidades, a partir de 1859; a difícil tarefa da formação dos professores, face à premente necessidade deles; a compreensão do novo sentido que a modernidade dava ao fenómeno literário; a definição de um cânone actualizado da nossa literatura, para efeitos de ensino; enfim, a concepção de educação literária que a escola pública - primária, média e superior - definiu como sua, nessa escola criada para todos para que o Estado, de todos representante, melhor a pudesse controlar.

A institucionalização da Literatura veio pôr termo à longa permanência das Letras, entendidas como base de uma tradição de educação que, durante séculos, se confundiu com a aprendizagem

da gramática (latina) e da retórica (também chamada de oratória, poética, eloquência). O que significa que a literatura não era estudada 'enquanto literatura', mas apenas como instrumento posto ao serviço de outros fins, fossem eles o estudo das línguas clássicas, a formação teológica ou forense, a ilustração de ideais cívicos e religiosos. Resultou desta tradição o facto averiguado da plurissignificação do lexema *literatura*, assim como o tardio estabelecimento de uma definição para o respectivo conceito.¹

Esse modelo de educação literária clássica estendeu-se desde os alvares da nossa efémera primeira modernidade renascentista à segunda metade de Oitocentos. No ambiente de profunda mudança que se viveu ao longo de todo o nosso século XIX, tornou-se clara a total desadequação do modelo de educação literária clássica, face às necessidades dos novos tempos. Mas a avaliação dessas necessidades e a concepção das possíveis soluções ocuparam todo aquele século e o seguinte, até aos nossos dias. As formas de atacar o momentoso problema que era o generalizado analfabetismo dos portugueses, geraram mil propostas e outras tantas contra - propostas, num jogo de alternâncias políticas que manifestaram igual hesitação quanto às concepções literárias a seguir, para a educação dos portugueses, aos quais era agora pedida uma forma diferente de participação na vida da comunidade nacional.

O Estado moderno, que começara a definir-se com o Marquês de Pombal, e que se irá redefinindo, ao longo do século de Oitocentos, descobria novas responsabilidades que foi tentando assumir, com maior ou menor discernimento, com maior ou menor êxito. E a verdade é que, a partir de então, a educação literária fará parte do aparato educacional e governamental emergente, enquanto mecanismo de distribuição de um determinado saber, socialmente considerado necessário, manifesto, sobretudo, na aquisição de um discurso, quer escrito quer oral, que as novas instituições de ensino público se encarregarão de distribuir pelos vários níveis do sistema de ensino e pelos grupos sociais em presença. O que, afinal, pressupõe duas premissas essenciais da educação literária, em todos os tempos: não só a desigual distribuição desse saber pelos sujeitos que acedem à escola, social e culturalmente marcados por experiências diversas, e confirmada naquele *universal da cultura*, a que Aguiar e Silva chama o poliglotismo semiótico²; mas também o permanente controlo pelo Poder do acesso à leitura e à escrita, já que a alfabetização não é, ao longo dos tempos, uma mera questão de saber ler e escrever, mas antes uma prática social decisiva, envolvendo outras práticas sociais sujeitas a maior ou menor controlo, por parte das forças sociais em presença. É que o "sistema social constitui o metassistema de todos os sistemas semióticos culturais"³. E a alfabetização será sempre o primeiro passo, o passo decisivo para o acesso ao Conhecimento.

A escola será, sempre, nas suas diversas modalidades históricas, a instituição a que tem cabido fazer a distribuição desta oportunidade de acesso à leitura e à escrita, nos diversos níveis em que é possível pensar tal actividade. E se esta oportunidade é individual, ela é também,

¹ Sobre a evolução polissémica do conceito e da palavra "literatura", veja-se Vitor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, , 8ª edição 1991:1-42.

² Aguiar e Silva, *ob.cit.*: 417.

³ *Idem*: 424

e sobretudo, social. É que aprender a ler e a escrever é a porta de entrada no universo do Saber que, desde sempre e cada vez mais, vem disputando o território do Poder. Através do currículo literário, das metodologias de leitura e crítica dos textos e do cânone literário que adopta, a função histórica da Escola tem sido, sempre, a de reguladora desta distribuição do saber linguístico e literário pelos vários níveis de ensino e pelos vários estratos sociais.

Quando as Letras cederam o lugar à Literatura e esta se transformou em disciplina, integrada num currículo escolar, teve que lutar por uma identidade que se foi construindo de heranças e de aquisições novas, que exigiram *diferenciações* disciplinares; atribuição de novas *significações*; e que, ao longo de sucessivas décadas e de reformas várias, foram sendo objecto de *valorizações* diversas, de carácter ideológico e político, mas também cultural e estético.⁴

É neste quadro complexo, que corresponde, afinal, ao da construção da nossa modernidade, que procuraremos compreender os conteúdos, as funções e desenvolvimentos da educação literária, no quadro institucional de um sistema de ensino em busca de si mesmo, sendo que, como sabemos, é próprio dos sistemas de ensino o viverem em reforma permanente e tentarem adaptar-se às mutações mais fundas das sociedades que os gerem.

O quadro em que nos situamos é devedor de contribuições teóricas várias. A fundamental cabe ao professor Aguiar e Silva que, de há duas décadas a esta parte, vem constituindo a referência fundamental do nosso entendimento da coisa literária, campo em que todos lhe reconhecemos a maior competência, feita de uma profunda estabilidade conceptual e rigor epistemológico e de uma enorme sensibilidade das variações históricas e estéticas a que o fenómeno literário, enquanto fenómeno artístico, está necessariamente exposto.

Foi difícil discernir, no tratamento da matéria que nos ocupou, aquele grau mínimo de definição e de clareza capazes de alimentar o rigor e a seriedade hermenêutica que perseguíamos. De acordo com os objectivos do nosso trabalho, buscámos algumas contribuições novas, como a de John Guillory, no que toca ao seu conceito de literatura enquanto “capital cultural”, importante, sobretudo, pela sua forma linguística⁵. É que “Os autores confrontam-se com uma monumental tradição textual já imersos, enquanto falantes e escritores, na condição social da estratificação linguística que trai, a todos os níveis, a luta entre grupos sociais pelos recursos da língua, pelo capital cultural na sua forma linguística.” (63). Retomando o conceito de ‘língua literária’ definido por Auerbach⁶, Guillory persegue, ao longo da história da cultura ocidental de língua inglesa, a permanente diferenciação linguística que as sucessivas mutações sociais foram alimentando e conservando, reconhecendo nela “que a sistemática regulação da leitura e da escrita pertence, com efeito, ao projecto da reprodução social.” (Bourdieu está, obviamente, por detrás de tudo isto). A história das línguas, das literaturas ou da formação dos cânones

⁴ Cf. Eric Erikson, cit. de José Mattoso, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva, Fundação Mário Soares, 2001: 5.

⁵ John Guillory, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1993.

⁶ Erich Auerbach, *Literary Language and Its Public in Late Latin Antiquity and in The Middle Ages* (1958), trad. esp. *Lenguaje Literario y Publico en la Baja Latinidad y en la Edad Media*, Barcelona, Seix Barral, 1969.

literários, fora desta estrutura recorrente do fenómeno, “não produzem mais do que factos se elas não trazem à luz este arranjo estrutural” que consiste, exactamente, “na distribuição do capital cultural na sua forma linguística.” (71).

A Gerald Graff⁷ devemos a compreensão da importância que a divisão administrativa/departamental pode exercer no desenho e evolução do currículo literário, através do exemplo dos Estados-Unidos. Devemos-lhe igualmente a importante reconstrução e identificação dos sucessivos momentos da história dos estudos literários, ao longo do século vinte, dando-nos a ver a sucessiva motivação de fazer diferente, na sucessão de escolas e teorias que pretensamente se esgrimem e excluem. Aos arautos da novidade cabe acentuar as rupturas numa continuidade que para outros foi ruptura também, nesta curiosa corrida de descoberta, em que o novo se vai aconchegando ao seio acolhedor da tradição.

A Ian Hunter⁸ fomos pedir de empréstimo o seu olhar sociológico sobre a educação literária em língua inglesa, adentro das grandes opções políticas do Estado face à educação popular, donde, por omissão ou contraposição, pudemos perceber mais claramente a especificidade do sistema educativo português.

A nossa experiência de décadas como professora ajudou bastante a confirmar o vazio relativo da tradição pedagógica nacional, no que diz respeito à cultura literária.

⁷ Gerald Graff, *Professing Literature. An Institutional History*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987.

⁸ Ian Hunter, *Culture and Gouvernement. The Emergence of Literary Education*, London, MacMillan Press, 1988.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA CLÁSSICA

Arte infeliz, “Retórica” chamada
ensino as tuas leis, mas não as creio;
ou nunca ergueste fogo em peito alheio,
ou tu já hoje estás degenerada.

Nicolau Tolentino

Assim escrevia o talentoso poeta e mestre de meninos, num dos muitos ‘requerimentos’ sem resposta que terá dirigido, não ao marquês de Angeja ou ao príncipe D. José, mas a toda uma tradição de ensino, de que ele, como nenhum outro, disse ter sentido o peso, o desagrado e o bocejo.

Rodrigues Lapa, no Prefácio da edição⁹ que dedicou às suas *Sátiras*, sublinha que “os rapazes da escola causavam-lhe *tédio mortal*”, o que o levava a apreender “(...) *o burlesco da comédia pedagógica*, pintando-se rodeado de *bolorentos livros* e dando, num enorme *bocejo*, as suas *fatigadas* lições.”¹⁰ O que, de imediato, nos coloca perante as três vertentes fundamentais de que se compõe a história da educação literária: a) uma prática institucional ou pedagogia; b) um corpo de textos escritos, preservados e/ou disseminados, através do cânone escolar; c) o conhecimento linguístico re-produzido, então já “degenerado”, na opinião de Tolentino.

Que razões poderiam justificar tão desinteressante perspectiva da actividade deste mestre, pelas últimas décadas do século dezoito? Afinal, já se fizera a famosa reforma pombalina do ensino. O que restava dela, ao nível dos estudos médios? Pelos vistos, a retórica, dada através de *livros bolorentos*. E Tolentino ensinava o latim, enfasiadamente, enquanto, nas suas composições poéticas, dava largas a um discurso saído, esse sim, da comum e quotidiana experiência social da sua época.

De nada valera, pois, a iluminada opinião de Verney¹¹ que, logo na primeira Carta do seu *Verdadeiro Método de Estudar*, aconselhava a difusão da instrução primária, na base de um currículo de que deveria constar a *Gramática e Ortografia da Língua Portuguesa*, para além das quatro operações aritméticas. Aquela proposta de Gramática e Ortografia mais não é do que

⁹ Nicolau Tolentino, *Sátiras*, selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa, Lisboa, Livraria Portugália, 1941.

¹⁰ *Idem*: x, itálicos nossos.

¹¹ Luís António Verney, *O Verdadeiro Método de Estudar*, ed. António Salgado Júnior, Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1949-1952.

a indicação clara da necessidade de alfabetizar os mais pequenos na sua língua de uso quotidiano, ou dito de outra forma, a necessidade de deixar entrar na escola a língua vernácula, até então dela arredada.

É difícil de entender, hoje, a tremenda resistência que então se fez à concretização deste projecto. Que, aliás, não era novo, nem gerado nas Luzes daquele século. Duzentos anos atrás, iguais pretensões se haviam manifestado. Basta lembrarmos aquela pergunta formulada pelo filho (real ou fictício, tanto faz) de João de Barros que, no *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, pergunta, intrigado:

“Nam se poderia insinar esta gramática portuguesa aos meninos, na escola de ler e escrever, pois é tam leve de tomar, e daí iriam já gramáticos pera a latina? (...) cá se nam soubera da gramática portuguesa, o que vossa mercê insinou, parece-me que em quatro anos soubera da latina pouco, e dela muito menos. Mas, com saber a portuguesa, fiquei alumiado em ambas, o que nam fará quem souber a latina.”¹²

Como bem se vê, cedo se pressentiram, entre nós, as vantagens pedagógicas do ensino da língua vernácula. Mas a verdade é que ainda Tolentino viverá entre a gramática (latina) e a retórica, esteios de surpreendente perenidade da educação literária, no nosso país, ao longo de longos séculos. De nada, com efeito, valera a justa preocupação de Verney, na sequência das reformas pombalinas. Apesar da publicação, em 30 de Setembro de 1770, do alvará que mandava que os professores públicos de gramática e língua latina, ao receberem “os discípulos para lhes ensinar a dita língua, os instruissem primeiro na Gramática portuguesa por tempo de seis mezes, se tantos precisos fossem”, são vários os testemunhos que registam a inaplicabilidade de tal disposição legal.¹³

O que bem poderemos compreender se tivermos em conta o ambiente cultural de que o ensino das Letras era o espelho, acrescentado da total ausência de materiais pedagógicos de apoio a tal tarefa e a concorrente persistência do prestígio cultural e pedagógico de antologias e gramáticas latinas.

E porque, com certeza, faltava ao nosso vernáculo a dignidade e o estatuto social necessários à sua escolarização.

1.1. A Questão da Língua: entre o Latim e o Português

É nos longínquos anos de quinhentos, em que Fernão de Oliveira e João de Barros publicaram as primeiras gramáticas da língua portuguesa, que temos de ir encontrar o momento

¹² João de Barros, *Gramatica da Língua Portuguesa*, (1550) com leitura, introdução e anotações de M^o Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, edição da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971: 406.

¹³ Cf. Adolfo Coelho, “...sabemos por vários testemunhos que foram muito mal recebidas até aos tempos da revolução liberal.”, *O Ensino da Língua Portuguesa nos Liceus*, Porto, Magalhães e Moniz ed., 1895: 2.

fundador da reflexão sobre o ensino do nosso português, então ainda confrontado com as manifestações terminais duma longa evolução, gerada no convívio de séculos entre os falares locais e o latim, imposto por distantes colonizadores romanos.

Recordemos os versos em latim macarrónico que Gil Vicente inventa para algumas das suas personagens, como marca de uma categoria social já ao tempo ridicularizada. O facto de a linguagem das suas personagens ser um dos traços fundamentais de caracterização social, pode bem ser lido enquanto percepção clara da importância que o discurso de cada um pode ter no cada um que se é.

Considerada como elemento fundamental da construção da identidade individual e social de todo o falante, a língua será, então, pela primeira vez, tida como matriz essencial da identidade nacional. Tópico que surgira com a *rinascita* italiana, quando as línguas vernáculas tentaram disputar o prestígio das línguas clássicas, por detrás de cuja disputa se jogavam interesses políticos e económicos de monta.

(Entre nós, ganha relevo a questão do castelhano que, depois dum bilinguismo politicamente pacífico e de alcance cultural medievo-universalista, seria, entre os finais do século XVI e do século XVII, um instrumento de troca nas subtis negociações de influências políticas que, por esses tempos, se jogavam entre as duas cortes reunidas.)

Enredada nas circunstâncias terminais duma Renascença mal resolvida, a cultura portuguesa irá estabelecer uma clara divisão entre as obras que os humanistas e navegadores dos vastos mares descobertos, se orgulhavam de oferecer em português vernáculo e as obras escritas por outros humanistas, que dedicavam à cultura clássica as glórias maiores de cultura prestigiada e, por isso mesmo, escreveram as suas obras magnas em latim. Para lembrarmos a terminologia crítica de Luís de Albuquerque¹⁴, a nossa cultura dividiu-se em duas poderosas correntes: por um lado, os humanistas 'práticos' que escreveram em português, imbuídos de espírito positivo e de consciência da superioridade do conhecimento dos portugueses, adquirido pelo vasto mundo percorrido - e, por isso mesmo, superiores aos clássicos, que assim se desvalorizavam. Por outro lado, os humanistas 'livrescos', possuidores de um saber adquirido através do estudo das obras clássicas, em bibliotecas e salas de estudo das Universidades europeias, a que o latim emprestava a autoridade desejada.

O que, definitivamente, coloca no terreno da cultura duas concepções completamente diferentes sobre o que fosse o Conhecimento: a cultura livresca, ciente de que todo o conhecimento se encontrava depositado em umas tantas obras, legadas pelos antigos, que constituíam autoridade indiscutível. Os modernos, convencidos, pela própria experiência do mundo novo que se lhes abria, de que o conhecimento se constrói no contacto com a realidade, da Natureza e da Vida: caminho certo para a crítica e a verificação.

A adesão da Igreja portuguesa ao movimento da Contra Reforma e a instalação do Santo Ofício e da Companhia de Jesus, haveriam de facilitar a supremacia dos humanistas livrescos, quase todos também homens da Igreja. O que justifica o ostracismo de séculos a que foram

¹⁴ Luís de Albuquerque, *Crónicas da História de Portugal*, Lisboa, Presença, 1987: 133 - 48.

votadas as obras de Pedro Nunes, de Duarte Pacheco Pereira, de Tomé Pires e de tantos outros, todas elas com a característica comum de serem escritas em vernáculo.

Nesses tempos de profundas mudanças sociológicas e culturais, podemos verificar o quanto essas indeterminações se espelhavam nas concepções avançadas sobre o Saber, ou seja, sobre as Letras, cuja sistematização reproduzia a própria estrutura social e cultural que pretendiam servir.

Tomemos como exemplo destas profundas mudanças dois textos quinhentistas: a primeira Oração de Sapiência de que nos resta memória, lida em 1504 por D. Pedro de Meneses; e a *Oratio pro Rostris* que André de Resende leu, em 1534, por ocasião da abertura dos mesmos Estudos Gerais de Lisboa. As três décadas que passaram entre estes dois textos foram suficientes, então, para registarem significativas mudanças de concepção cultural e pedagógica que poderemos considerar exemplares, já que estes textos cumpriam uma função académica de elevado significado no universo simbólico da nossa Cultura.

No primeiro destes textos¹⁵, a hierarquia dos saberes aparece-nos “ordenada de acordo com os esquemas e objectivos da dogmática e apologética religiosas”¹⁶ e decalca, rigorosamente, a estrutura social, que dividia o poder entre uma classe nobiliárquica e um vasto clero de enorme influência no controlo da cultura. É, com efeito, uma autêntica corte que vemos desfilar: avança em primeiro lugar a Teologia, “rainha de todas as rainhas”, com sua “companheira e irmã”, a Filosofia; segue-se um séquito de três “damas de companhia e auxiliares”, “Tão necessárias, que sem elas as primeiras de modo nenhum podem ser senhoras, tal como sem criado ninguém pode ser senhor”¹⁷. São os dois direitos, “as santíssimas leis”, e a Medicina. À imagem das faustosas representações públicas da corte, estas serão as figuras de proa do cortejo das ciências, a que se seguirão as artes. “Que coisa se pode achar mais útil ou necessária às mais notáveis cidades?” (97), perguntará o jovem orador, a propósito da Retórica, cuja “vizinha e verdadeira irmã” se chamará Poesia e terá a seu cargo a imprescindível tarefa de imortalizar os príncipes.

Para além desta faustosa metaforização do saber, o que sobretudo se revela significativo, neste texto, é a estratégia discursiva de louvor e homenagem ao monarca presente, mecenas supremo das Artes e das Letras; a sua linguagem superlativa e laudatória e a afirmação individual de nobreza, já que o orador se propõe, ‘imitando os passos de meus maiores, servir nesta adolescência o sapientíssimo Rei, senão nas armas e empresas duríssimas como eles, pelo menos na paz e no ócio consoante a condição dos tempos.” (75). Integralmente redigida em latim,

¹⁵ D. Pedro de Meneses, *Oração proferida no Estudo Geral de Lisboa*, tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução de A. Moreira de Sá, Lisboa, edição do Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1964.

¹⁶ António Rosa Mendes, “A Vida cultural - do pré-humanismo ao seu colapso total”, in *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 3^o vol.: 386 e segs..

¹⁷ D. Pedro de Meneses, *ob.cit.*: 87-9.

aqui encontramos a expressão exemplar do ideal humanista do *otium cum dignitate*, típico de uma classe nobiliárquica de recorte humanista.

Hesitante entre o *trivium* e o *quadrivium* medievais e um classicismo latinizante de pura imitação, (a que não seria alheio o facto de o orador contar apenas dezassete anos de idade), refere, em último lugar, a gramática, com uma função meramente propedêutica e instrumental. A expressão que o diz é digna de nota: “Assim como na mesa o pão é necessário para os que querem alimentar-se, porque sem ele pouco ou nada se come, mesmo que não faltem iguarias esquisitas, assim a gramática é necessária aos que desejem aprender as outras disciplinas, para que comam com mais prazer e digiram melhor os mais suaves e preciosos alimentos que lhes puserem.” (p.109)¹⁸.

Trinta anos passados, era André de Resende convidado para pronunciar a Oração de Sapiência que marcava a abertura dos Estudos. Na sua *Oratio pro Rostris*¹⁹ revela vinculações interessantíssimas a diferentes entendimentos da íntima relação entre a Sociedade e as Letras.

Desde o início se propõe como discurso de um ‘município de Évora’, qual ele era, aos ‘senadores e varões ilustríssimos (...) municípios ulissiponenses’ (33), numa atitude claríssima de atribuição das responsabilidades com a educação à cidade e aos seus representantes. Das Letras, equiparadas ao Saber então disponível, destaca, em primeiro lugar a Gramática, definida como a ‘ciência de bem falar, e (...) interpretação dos poetas’, na pegada dos autores latinos modernos, de que cita Diomedes e Fábio (35). Denunciando alguns ‘filosofastros do nosso tempo, que motejam desta arte como débil e pobre’, lastima ‘as enormes trevas que esta ignorância espalhou sobre a literatura.’ (37). E lançando mão a uma bela metáfora, pedida de empréstimo a Erasmo, acrescenta, “Não deve, pois, ser tratada, superficialmente, esta arte, raiz de todas as mais, que vagueia engenhosamente por entre todas as outras, à semelhança da graciosa abelha do Himeto, que, errando pelos agros verdejantes, pasce ora estas ora aquelas flores.”.

André de Resende manifesta-se claramente pela abertura dos Estudos Gerais de Lisboa a todos aqueles que soubessem ensinar o espírito e os conteúdos novos da cultura humanista que ‘renascia’ por toda a Europa, louvando a boa política dos ‘magistrados das cidades, contra a vontade destes tiranos da república das letras’, ‘alguns velhos (...) tão obstinados e tão refractários, que, por inveja e para encobrirem a sua ignorância, não toleravam que os mais novos soubessem aquilo que eles não tinham aprendido.’(39). Repetidamente se dirige aos jovens estudantes, incentivando-os ao trabalho e ao estudo persistentes, para em nada se parecerem com aqueles ‘ociosos’ que, após um ou dois anos de estudo “se arrogam com insólito orgulho e impudência, o nome de *gramáticos*, e, num instante, acometem - não sei se diga temerária, se estultamente - quaisquer outros estudos.” (37). E preocupado em acentuar uma fronteira nítida entre a atitude pedagógica que o inspira e a prática vigente, lembra um ‘outro mal’ que muito

¹⁸ Duzentos e cinquenta anos mais tarde, ainda Correia Garção ‘barrará’ de poesia as *torradas* servidas à mesa do *whist*.

¹⁹ André de Resende, *Oração de Sapiência (Oratio pro Rostris)*, Tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução e notas de A. Moreira de Sá, Lisboa, edição do Instituto de Alta Cultura, 2 vols., Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia, anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1956.

terá contribuído para a 'corrupção das artes': é que "(...) os homens nobres e livres, e os que excedem os outros na riqueza e no rumor da fama, desprezaram as artes liberais, e a elas se aplicaram alguns indivíduos baixos, ou, mais verdadeiramente, *mendigos do povo*, não com o ânimo de que estas artes são liberais, mas com o intuito de, usando mal de uma coisa boa, *com elas matarem a fome*. Donde resultou que os primeiros, por desprezo e por moleza de ânimo, se tornaram, em pouco tempo, ignorantes e inábeis; e os segundos, por carência de recursos, procurando uma arte mais lucrativa, com estudos por assim dizer abortivos, se tornaram apenas semi-cultos; e *uns e outros vergonhosamente bárbaros.*' (37, itálicos nossos). Sublinhemos, neste excerto, a atribuição de uma dignidade especial aos que deveriam (e poderiam) dedicar-se às Letras, '*os homens nobres e livres, e os que excedem os outros na riqueza e no rumor da fama*', de que, naturalmente, estavam arredados os '*mendigos do povo*', por pura '*carência de recursos*'.

Da cidade e dos seus cidadãos, que são o fulcro social motivador da transformação cultural e pedagógica a que André de Resende pretende chegar, interessam, obviamente, as classes nobres e os novos burgueses a que o comércio dos orientes proporcionava a riqueza que lhes permitia o desafoço necessário a uma educação letrada. As artes liberais são tratadas com prioridade sobre a Teologia, que a cultura humanista-cristã de André de Resende não esquecerá, no entanto. Mas todo o arsenal de Saber será colocado ao serviço do engrandecimento da cidade de Lisboa, cujo louvor encerra este texto paradigmático.

Da comparação entre estes dois textos, registemos, por fundamental, a diferente concepção de gramática que neles se expõe, assim como um diferente entendimento, verdadeiramente político e pedagógico, da relação entre o saber (a educação) e a sociedade.

Também em tercetos de António Ferreira²⁰, em carta dirigida a António de Sá de Meneses, pudemos localizar um *topos* renascentista, igualmente caro a A. de Resende: "(...) Eu vejo aqui, e ali um grã tesouro/ eu vejo armas antigas cá deixadas,/deste, e daquele que matou rei mouro, // mas que aproveita àquele, de que olhadas/ somente são, mostrá-las por vã glória,/ pois que por ele as vemos desonradas? // Que lhe aproveita o repetir da história/ tantas vezes, e como foi tomada/ a antiga sua bandeira na vitória, // pois, assi como foi do avô ganhada, / Por ele só tornou ser tão perdida, / que quási ela se mostra envergonhada? // A glória, e honra à virtude é devida, / dela nasce, e se cria, e se sostém. / Não se herda, não se compra, é como a vida." (itálicos nossos).

É claríssima a defesa da *humanitas* contra a antiga *nobilitas*, sendo que a grandeza do homem se deve ao estudo e à virtude cultivada e não aos privilégios adquiridos pelo nascimento. A promoção das Letras é, tanto em André de Resende como em Ferreira, considerada como forma de promoção de um tipo social novo, o homem educado que, independentemente do seu berço, se nobilita pelo saber, ao passo que a ignorância degrada o tipo social do homem de armas, "embora glorioso pela linhagem, pelos costumes e pelos feitos."²¹ Ora esse saber era, sobre-

²⁰ António Ferreira, *Poemas Lusitanos*, edição crítica de T. F. Earle, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, citado da 2ª edição de 2008: 264.

²¹ André de Resende, *ob. cit.*, vol. II :33.

tudo, manifesto através da posse de uma linguagem, socialmente distribuída diferentemente, e por isso mesmo, reveladora de um estatuto a que nem todos tinham acesso. Melhor dizendo, a que muito poucos tinham acesso. Por isso mesmo a Gramática contempla, no texto de A. de Resende, “a ciência de bem falar (...) e a interpretação dos poetas.” (35).

Afinal, e no que toca à educação literária, o nosso humanista mais não faz do que recuperar o melhor da tradição clássica quanto ao uso das grandes obras das culturas grega e latina enquanto modelos da “arte de falar correctamente”, que já Quintiliano²² fixara. E que, no nosso século, Curtius²³ identifica como o critério do “falar correcto” que, desde o domínio romano, conquistara para as Letras europeias o enorme e persistente prestígio das línguas clássicas, o grego e sobretudo o latim, e que se constituirão em marca fundamental de nobreza e de educação, características de uma casta restrita de indivíduos.

Mas não deveremos esquecer aquela tópica renascentista a que Dante²⁴ já fora sensível, e que irá ter ecos vários em outros renascimentos europeus: a questão das línguas vernáculas que, em Portugal, conheceu, no século de quinhentos, um período de interessante discussão. É que, a par daquela recuperação das obras e línguas da antiguidade greco-latina (através da gramática), encontramos, em alguns dos nossos autores que escreveram em português, curiosas anotações que pressupõem a possibilidade, por eles ao tempo encarada, de substituir o estudo daquelas línguas pelo estudo da nossa língua portuguesa. Lembremos a 'deixa' atrás citada do filho de João de Barros, a que este acrescentará aquela outra afirmação, segundo a qual, “Certo, a quem não falecer matéria e engenho para demonstrar sua tenção, em nossa linguagem não lhe falecerão vocábulos.” (Barros, ib.: 400). Verificamos aqui o entendimento da língua enquanto *thesaurus*, cuja operacionalidade linguística se mede sobretudo pela quantidade de vocábulos disponibilizados.

Fernão Lopes de Castanheda, bedel da Universidade de Coimbra, (ali recém-reinstalada) e, pelos vistos, de fraca preparação latinista, preferirá, aos clássicos, citar Sá de Miranda como modelo de uma nova língua literária que lhe parece muito mais próxima, mais inspiradora e até mais conforme com o Portugal de então. “E afora isto, fui também o primeiro que mostrei o engano que muitos tinham que na língua portuguesa não se podia escrever quanto quisessem assim como nas outras, se houvesse quem o soubesse fazer. E ajudou-me a mostrar esta verdade aquele grande poeta português, de muita erudição, o doutor Francisco de Sá, com as obras que tem compostas na nossa língua, em prosa e em verso, outro Terêncio do nosso tempo, outro Plauto e outro Virgílio, e outro tão maravilhoso engenho como o de cada um destes.”²⁵

²² Quintiliano, *Institutio Oratoria*, trad. ing. H. E. Butler, Cambridge, Harvard University Press, 1969,1: 63, 4 vols., cit. de J. Guillory, *ob. cit.*: 62.

²³ Ernst Robert Curtius, *European Literature and the Latin Middle Ages* (1953), trad. esp. *Literatura europea y Edad media Latina*, México - Madrid - Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1976.

²⁴ Em *De Vulgari Eloquentia*, Dante distinguiu um falar primário “que nós aprendemos sem qualquer regra imitando a nossa ama” e “outro falar dependente daquilo a que os romanos chamavam ‘gramática’”, cit. de J. Guillory, *ob. cit.*: 74.

²⁵ Fernão Lopes de Castanheda, *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses*, ed. Manuel Lopes de Almeida, Porto, Lello, 1979, Livro III: 494.

Mas também Fernão de Oliveira escreverá, sem rodeios, “tornemos sobre nós agora que é tempo e somos senhores, porque melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma”.²⁶ Ciente da importância que os bens culturais representam para tornar duradoura a glória de um povo, reconhece que “Grécia e Roma só por isto ainda vivem: porque quando senhoreavam o mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas: (...). E desta feição nos obrigam a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esquecendo-nos do nosso não façamos assi (...)”²⁷. “E pois gramática é arte que ensina a bem ler e falar...”, é com esse alto objectivo que discorre acerca da língua portuguesa. É evidente a percepção que estes nossos autores revelam da enorme importância da língua nacional enquanto instrumento político, ao serviço da implantação de uma cultura literalmente portuguesa, tornada assim mais acessível e mais conforme aos desígnios nacionais.

Percebemos, então, que este nacionalismo linguístico, que os tempos justificavam, teve que enfrentar dois pólos distintos de confrontação cultural: em relação aos clássicos gregos e latinos, cujo estudo e imitação se impunham como necessários, no quadro da nova cultura humanista europeia; em relação aos povos descobertos além-mar, cuja relação reproduzia, em termos novos, a relação dos antigos colonizadores latinos face aos povos colonizados. Povos esses designados de ‘bárbaros’, exactamente por possuírem uma ‘língua’ diferente. Confirmando, assim, que “A diferenciação interna da linguagem produzida pela educação clássica, distinguindo um falar credenciado de um falar não credenciado, reproduz a estratificação social do modelo da distinção entre a nação e o seu outro socio-linguístico, o ‘bárbaro’”.²⁸

No *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, João de Barros, homem experimentado nas viagens marítimas e nos contactos directos com esses povos longínquos, dá conta da indiscutível importância dos valores simbólicos - de que as línguas serão os de mais valia - na dominação política e cultural que os jogos do poder desde sempre têm admitido: “Certo que não há glória que se possa comparar a quando os meninos etíopes, persianos, índios, d’aquém e d’além do Gange, em suas próprias terras, na força de seus templos e pagodes, *onde nunca se ouviu nome romano*, por esta nossa arte aprenderem *a nossa linguagem*, com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé, que nela vão escritos.”²⁹ E isto porque “As armas e padrões portugueses, postos em África e em Ásia (...) materiais são, e pode-as o tempo gastar, pero não gastará doutrina, costumes, linguagem, que os portugueses nestas terras leixarem.” (405). Inequívoca afirmação da consciência que o autor revela quanto à importância e persistência dos valores simbólicos, como a língua, sobre os valores materiais que o tempo sempre apaga.

²⁶ Fernão de Oliveira, *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536), 3ª edição feita de harmonia com a 1ª, sob a direcção de Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, Edição de José Fernandes Júnior, 1936: 21.

²⁷ *Idem*.

²⁸ John Guillory, *Cultural Capital*: 61-2. Lembra-nos, aqui, a hipótese adiantada por Boaventura de Sousa Santos, segundo o qual a nossa cultura se define pela metáfora da ‘fronteira’, com o constante acentrismo que a caracteriza, face aos diferentes pólos geográficos e culturais com que teve de confrontar-se; sempre atravessada por ventos tão vários e contrários, que quase sempre varreram o que de essencial nela podia haver, cf. B. Sousa Santos, “Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 38, Coimbra, 1993.

²⁹ João de Barros, *ob.cit.*: 91, itálicos nossos.

Assim se iniciava o esboço de um modelo novo de afirmação do Português, com base na aprovação dos seus usos e também das suas formas literárias mais elaboradas. No entanto, esta tentativa, apenas esboçada, de impôr a língua nova do novo império, acabará por ser ultrapassada, pelo menos em termos da educação literária nacional, por aquela outra perspectiva que considerava fundamental, para o prestígio das línguas nacionais, o investimento nos modelos da antiguidade. Ou seja, situá-las no contexto do trabalho filológico sobre o Latim, prática que, nos séculos seguintes, ocuparia praticamente todo o espaço de reflexão sobre a língua. O Latim e a *eloquência* dos clássicos haveriam de se impor como base da nova cultura humanística.³⁰

Naquele contexto, extremamente complexo, de mobilidades sociais então ocorridas, poderemos perceber que se terá formado uma língua literária vernácula que finalmente emerge como mais útil, politicamente, à 'nobreza de espada' (os 'humanistas práticos'), enquanto a 'nobreza de corte' ('*noblesse de robe*'/'humanistas livrescos') continua a reclamar o seu estatuto e autonomia fundados num bilinguismo, que pressupõe o conhecimento da língua clássica por excelência, o Latim. Depois do enorme banho de realidade a que a língua portuguesa foi sujeita, ao longo das décadas de descobertas e experiências comunicativas, pelo vasto mundo de então, assim como graças à excepcional produção literária portuguesa que teve lugar no século de Quinhentos, a verdade é que os actores culturais dominantes manterão esse renovado manancial linguístico em relativo silêncio, preferindo adoptar, como marca da sua diferença social e cultural, aquela língua literária feita de referências clássicas; e todo esse manancial linguístico afastado das escolas e, por certo, das grandes massas de falantes do português.

E as Letras continuarão a ser consideradas propriedade da classe eclesiástica e da nobreza mais culta, fechando-se ao contacto com a vida real, circunscrevendo-se ao limitado espaço da corte e das escolas/universidade, controladas pela Igreja. O estudo das obras clássicas, coado já pelos séculos e pela gramática, substituirá esse alfobre de aventuras e de confrontação de poderes e de culturas que as obras modernas escritas em português ofereciam. Os homens que decidiram da nossa cultura preferirão ao tumulto e à diversidade do presente a serena contemplação dum mundo já extinto, dito em textos que apenas se ofereciam como modelos da "arte de falar correctamente".

Neste contexto, as Letras viverão como mero fenómeno transhistórico, cuja missão principal era a de serem as depositárias dos géneros canónicos de escrita que se tornaram paradigmáticos de um certo discurso falado, socialmente diferenciado do falar geral. Duarte Nunes do Leão na sua *Ortografia e Origem da língua portuguesa* insiste na "diferença, que há do nobre ao plebeu, do avisado ao discreto, e do vicioso ao bem instruído", chegando, num outro trecho, a pretender definir "alguns vocábulos que usam os plebeus ou idiotas que os polidos não devem usar"³¹. Nunes do Leão mais não faz do que retomar a noção de 'barbarismo' que, desde os *gramatici* latinos, designava os do 'falar incorrecto'.

³⁰ Cf. Francisco Rico (ed.), "Lengua y literatura: de Nebrija al siglo de Oro", in *Historia y Crítica de la literatura española*, Ed.Crítica, 1991: 36.

³¹ Duarte Nunes do Leão, *Ortografia e Origem da língua Portuguesa* (1576), ed. M^a Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, Imprensa Nacional, 1983: 43; 295.

A educação literária clássica ganhará, ao longo destes tempos, a sua imagem predominante de reduto cultural privado. Capital cultural posto ao serviço da nobreza e do clero, a que as enormes riquezas arrancadas dos brasis e dos orientes acrescentavam o toque de luxo e de distinção de que não era fácil desistir. Destas novas realidades coloniais nasciam, entretanto, novas nobrezas, famílias cujo sucesso nos negócios se traduzia, progressivamente, na conquista de privilégios de educação e de cultura, alargando, lentamente, aquela formação social a que Auerbach³² chamou *la cour et la ville*, que, entre nós, perdurará, anacronicamente, até finais do século XIX, senão mesmo até ao fim da nossa monarquia. Nesse enorme quinhão de distinções, ia, como parte definitivamente importante, o acesso a uma língua literária, que constituía um capital cultural socialmente inestimável. Língua literária que não era "apenas a língua escrita mas também a língua falada, de todos os dias, das classes educadas", conforme Auerbach insiste em fazer-nos notar. E nesta tradição de ensino a língua literária constituir-se-á como uma espécie de segunda língua, estudada no contexto formal de uma relação institucional que exigia a presença do professor e do estudante, sempre com a mediação da gramática. Ou seja, da retórica, que tão enfastiadamente Tolentino ensinava aos seus rapazes, pelas décadas finais de setecentos.

Aliás, a poesia setecentista - de Garção, Tolentino, Filinto Elísio - dá-nos, como preocupação maior desses poetas, a busca de um equilíbrio, difícil de encontrar, entre uma língua tirada da 'imitação dos antigos' e a 'frase nova' que circulava, hesitante. Como escreveu em nota R. Lapa, 'essa operação delicada exigia gosto, bom-senso e sentido da actualidade.'³³

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

Correia Garção, 'Sátira sobre a imitação dos antigos'.

Nesta necessidade da 'frase nova' bem podemos ver a imparável mudança a que os discursos estão sujeitos, e a necessidade de adaptação da velha linguagem literária, inspirada no cânone latino, aos sucessivos momentos da vida das sociedades. "Ao tempo estão sujeitas as

³² Erich Auerbach, "La Cour et la Ville", *Scenes from the Drama of European Literature*, Minnesota, University of Minnesota Press, 1984: 157, trad. port. cit. de Lindeza Diogo e Osvaldo M. Silvestre, *Rumo ao Português Legítimo*, Braga, Angelus Novus, 1996: IX: "*La Cour et la ville* eram uma unidade que tomou forma ao longo do século e que já pode ser chamada «público», no sentido moderno do termo. As duas partes desta unidade eram, por certo, distintas em nível formal, mas a linha divisória entre elas era repetidamente atravessada e, acima de tudo, cada parte perdera suas bases autênticas. A nobreza como tal perdera a sua função e deixara de ser algo mais que o meio que cercava o rei; a burguesia, ou pelo menos a sua parte que pode ser chamada *ville*, também se afastara da sua função original como classe económica. Com sua ausência parasitária de função e seu ideal cultural comum, *la cour et la ville* fundiram-se em uma sociedade una e homogênea.", tradução proposta in Luiz Costa Lima (org.), *Teoria da Literatura em suas fontes*, vol II, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1983: 150-190.

³³ Rodrigues Lapa, *Poetas do Século XVIII*, Lisboa, Livraria Portugalíia, 1941: 1, nota 1.

palavras:/ umas se fazem velhas, outras nascem”, conforme justificação intratextual do poeta que citamos.

De há uns anos a esta parte, Lindeza Diogo vem produzindo interessantes trabalhos, a sós ou em parceria, sobre esta curiosa fase das nossas Letras. Retenhamos dessa leitura “que para a pura língua portuguesa dos nossos setecentistas, (pensada sempre como *thesaurus* e memória) não parece que o povo contribua ou deva contribuir.”³⁴ Antes, e a pretexto da língua, se retomam ideais bem velhos como o do *otium cum dignitate* a que aspiram todos os literatos, mesmo os mais pelintras. É que, afinal, a sociedade portuguesa mantém, estruturalmente, a mesma configuração de *corte e cidade*, em que nobres e burgueses apenas aspiram à cada vez mais insustentável dignidade do ócio. Tolentino será, provavelmente, a personalidade literária mais significativa, para o objectivo que nos propusemos, já que vive entre o paradoxo de ter de ensinar latim a meninos, por meras razões de subsistência familiar, e passar “o mais do seu tempo a satirizar a ausência de dignidade na pretensão ao ócio da mais extensa camada das nossas classes médias”.³⁵

Filinto Elísio, na sua ‘Carta ao amigo Brito’, escrita em 1790, deixa bem clara a enorme preocupação que lhe inspirava a situação da língua e da poesia portuguesas de então, oscilando entre as novas aquisições da ‘francesia’ e os velhos termos já caídos em desuso. O que verdadeiramente nos interessa realçar é este desequilíbrio comunicativo, provocado pela natural evolução da sociedade, a pedir mudanças em que a língua literária, herdada de décadas e décadas de conceptismos, cultismos e outras experiências barrocas, arcádicas e neo-clássicas, se revela já incapaz de dar satisfação às necessidades expressivas de uma sociedade, num determinado momento histórico. Por isso, no diálogo imaginado intratextualmente, “estes maricas/ que estremeçam de vozes que não leram”, responderão ao poeta: “Co’esses termos que vogam, bem falamos;/ co’eles verseja o Matos, canta o Caldas,/ e o Macedo no outeiro se espanija./ A língua é como a moda. A novidade/ lhe dá gala e primor.”³⁶

³⁴ Américo Lindeza Diogo e Osvaldo Manuel Silvestre, *Rumo ao Português Legítimo*, Braga, Angelus Novus, 1996: 62.

³⁵ Américo Lindeza Diogo, *menos que Um. Uma teoria literária por intermitência*, Braga, ed. Irmandades de Fala da Galiza e Portugal e Américo Lindeza Diogo, Cadernos do Povo, 1996: 9.

³⁶ Cf. Rodrigues Lapa *Poetas do Século XVIII*: 39, v. 12 - 3; 40, v. 1 - 3. João Xavier de Matos foi um poeta pobre como Tolentino mas que granjeou seguro mecenato. O que lhe permitiu entregar-se a uma imitação epigonal dos quinhentistas, sobretudo de Camões. As suas poesias bucólicas tiveram bastante sucesso no seu tempo. Domingos Caldas Barbosa, padre mestiço, de origem brasileira, autor da *Viola de Lerenó* - colecção dos versos que cantava, editada em Lisboa, onde teve enorme sucesso, e também no Brasil - presidente da nova Arcádia, foi grande animador de serões do paço real e, sobretudo de muitas assembleias burguesas e salões fidalgos, onde encantava com as suas modinhas sensuais e quentes, com o ritmo brasileiro. E se eram muitos os admiradores, não faltavam os que lhe criticavam a inspiração. Leiam-se as seguintes palavras, escritas por um notável representante da Universidade de Coimbra, António Ribeiro dos Santos, num ‘texto inédito’, intitulado *Carta sobre as cantigas e modinhas que as Senhoras cantão nas Assembléas*. Tendo sido convidado para uma dessas reuniões literárias e musicais, regista as suas impressões, nestes termos: “Hoje (...) só se ouvem cantigas amorosas de suspiros, de requebros, de namoros refinados, de garridices. Isto he com que embalão as crianças; o que ensinaõ aos meninos; o que cantão aos moços; e o que trazem na boca donas, e donzellas.” E pergunta-se, escandalizado “Que grandes maximas de modestina, de temperança, e de virtude se aprendem nestas Cançõez?” É clara a oposição entre a popularidade alcançada por este poeta-cantor e a escandalizada reacção deste insigne académico, que acrescenta: “Esta praga he hoje geral, depois

E é curioso verificarmos como, no interior do fictício diálogo que o poeta inventa com a facção contrária, encontra guarida o argumento do ‘politicamente correcto’ – “É grande afectação - assim me argüem -/ usar da antiga frase, antigos termos,/ que o Marquês de Pombal não usou nunca, antes quasi os condena em suas prosas;/ usar de termos que não usa o Pina/ nem os nossos garridos pregadores.” (39, v. 16-21). Manifestando-se contra tal corrente, Filinto evoca o bom Garção, já desaparecido, e imagina que do tûmulo lhes responderia: “Melhor fora, boçais, nascêsseis mudos.”

Incentivando à leitura e imitação dos clássicos portugueses, “que sempre fostes o *patente molde*/ de elegante escritura genuína” (36, v. 25-6), renega o recurso aos francesismos (‘termos bordalengos’), preferindo-lhes a antiga frase, os antigos termos: “Se temos de pedir a alguma bolsa/ termos que nos faleçam, seja à bolsa/ de nossa mãe latina, que já muito/ nos acudiu em pressas mais urgentes,/ quando em bronca escassez já laborámos,/ ao sairmos das mãos da bruta gente.” (39, v. 5-10). Como escreveram Óscar Lopes e Ant^o José Saraiva, pretendeu Filinto “preservar de bastardias afrancesadas a linguagem alatinada de Quinhentos”³⁷. Nesta tarefa de renovação da língua, através do seu uso poético, insiste Elísio na vantagem de usar certas figuras, que vão da simples escolha de ‘uma palavra nova ou renovada’, ‘dicção’ certa, já que ‘a elocução é tudo’, ao uso de hipérbatos e metáforas, desde que seleccionados pelo ‘bom gosto’: “inventai, renovai, usai translatos, convidai o apetite, dai-lhe forças,/ envidai o saber... cabe espertar no ouvinte imagens vivas,/com valente pincel, acesas côres/ arrojado nos rasgos, lumes, sombras,/ e ardente como esse estro que o inflama” (43, v. 5-7; 44, v. 15-8). Como vemos, pretende-se um português revivificado, puro, enérgico, que conserve a memória verbal de quinhentos e que saiba dar expressão forte à actualidade.³⁸

que o Caldas começou de pôr em uso os seus rimances, e de versejar para as mulheres; eu não conheço hum poeta mais prejudicial à educação particular, e pública, do que este trovador de Venus, e de Cupido; a tafalaria do amor, a meiguice do Brazil e em geral a molleza Americana, que faz o character das suas trovas, respiraõ os ares voluptuosos de Paphos e de Cythera, e encantaõ [rasurado:a fantasia] com venenosos filtros [rasurado:e feitiços] a fantasia dos moços, e o coraçãõ das Damas.”, cit. de R. Fernandes, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994: 235; a referência bibliográfica do manuscrito: B.N. Res. Cod.4712, fls. 156 -7 v. O Macedo a que ainda se refere o poeta que estamos comentando, e conforme nota explicativa de Lapa (1941: 40), tanto pode ser o “padre Manuel de Macedo, poeta, pregador do tempo” como o padre José Agostinho de Macedo, crítico literário. Dado à ‘polémica insultuosa e demagógica’, orador e pregador dos mais famosos do seu tempo, nas palavras de O. Lopes e A. J. Saraiva, *História da Literatura Portuguesa*: 705; quanto a *outeiros*, veja-se a importante referência que Garrett lhes dedica, no Prefácio da *Lírica de João Mínimo*.

³⁷ António José Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 8ªed., 1975: 703. Como se a florescente cultura de língua francesa ameaçasse ocupar o lugar tradicionalmente mantido pelas referências clássicas e pelo Latim. Todo o sistema assente na autoridade dos clássicos começa a sentir-se ameaçado pelos novos autores das línguas modernas.

³⁸ Rodrigues Lapa, autor e anotador da pequena antologia de *Poetas do século XVIII* (1941), chama a atenção para a preferência que Filinto Elísio expressa pela palavra composta, ‘que aconselha como uma das riquezas do idioma, pela sua concisão enérgica.’ Recurso a que o poeta terá deitado mão por frequentes vezes, ‘possuído de verdadeira mania por estas formações, quasi sempre artificiosas e inexpressivas, ao contrário do que ele pensava.’: 37, notas 1 e 3.

Esta língua pura e enérgica, feita de obstáculos ('circunlocações') e novidades lexicais, era a língua adequada à poesia, e que só podia beber-se da leitura dos nossos bons quinhentistas³⁹: "Lêde, que é tempo, os Clássicos honrados (...) Lêde (...)".

Mas, curiosamente, a esta língua opõe Filinto a de certas odes, 'de sentido corriqueiro,/ fluentes como o usado padre-nosso' (42, v.16-7), que, pela sua simples e chata vulgaridade, ele considera mais próprias para o povo. Assim o escreveu, numa nota a este texto que estamos revisitando: "Para o povo a égloga de Matos ou o zamzam do Caldas se lhe acomoda melhor com as orelhas que uma ode do Diniz; mas também as gentes que não são povo sentem com regalado prazer uma transição bem modelada na ária; ouvem com sumo agrado metáfora atrevida, mas frizante; e um certo esconderijo transparente no conceito e nas palavras os arrebatam."⁴⁰. Dito de outra forma, o poeta Elísio "conserva um certo culto aristocrático pela literatura em moldes horacianos (...) e detesta o vulgo que não preza a difícil arte da expressão empolgante e exacta."⁴¹

Continuamos, pois, a encontrar clara referência ao correr paralelo de duas 'línguas': a dos cultos ou letrados, de nítida filiação latinista, capaz de dar forma à bela poesia; a dos que dão pelo nome de *povo*, (a que pertencem os outrora *bárbaros*) a quem se destinam textos amassados de 'magra, oca pitaça' (36). Reparemos na segurança com que se vai mantendo, através dos séculos, esta metáfora gastronómica, que distingue os que 'inda hoje remoeim/ as *mesquinhos migalhas*, que das bocas/ de amas vilãs, de brejeirais lacaiois/ na recente memória lhes caíram./ Afeitos a tão magra, ôca pitaça./ se amuam contra as *raras iguarias*/ com que os brindam os Clássicos bizarros/ em suas *mesas guapas e opulentas*.' (36, v.16-23, itálicos nossos).

Ao longo destes textos de variadas épocas, percebemos suficiente testemunho da permanência desta importante clivagem linguística: de um lado, uma língua literária, nascida do convívio com o latim, a gramática e a retórica, de que se 'fazia' a poesia e que, nas palavras de Bakhtine, funciona como "o selo de qualidade de uma comunidade privilegiada"⁴²; do outro, uma língua indiferenciada, vagamente atribuída aos do *povo*, sem crédito cultural ou social, e manifestamente imprópria para letrados.

Bakhtin chamou a este composto linguístico *heteroglossia* considerando-o *o outro* da 'linguagem literária', num mesmo momento histórico. E por isso mesmo, estes dois conceitos não podem ser oponentes, como 'velho e novo'; eles são exactamente contemporâneos, e são o resultado culturalmente mais visível do facto de haver grupos sociais que desde sempre puderam aceder à leitura de obras tidas como exemplares de uma certa forma de escrita e de linguagem

³⁹ Lopes e Saraiva consideram a sua preocupação com os "efeitos do hipérbato e [a] expressividade do vernaculismo vocabular" muito mais seiscentista do que quinhentista.", *ob.cit.*: 702.

⁴⁰ Rodrigues Lapa, *ob. cit.*: 42, nota de pé de página.

⁴¹ Lopes e Saraiva, *ob. cit.*, *ib.* Não deixa de ser curioso notar que um poeta de humildes origens sociais reclame, do seu forçado exílio, aristocráticas preocupações linguísticas e poéticas. A Pátria distante e inacessível ganha a mais pura dimensão simbólica na língua literária que a consubstancia.

⁴² Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist, trad. Caryl Emerson e Michael Holquist, Austin, Univ. of Texas Press, 1981: 382.

falada; e haver outros grupos, muito mais vastos e heterogéneos, a quem desde sempre foi vedado esse contacto e essa aprendizagem.

Mas o fenómeno que nos é dado observar, através da leitura de documentos e testemunhos destes tempos, é que se vão verificando alterações de estatuto social suficientemente importantes para que *filhos do povo* se vejam elevados à categoria de poetas celebrados e letrados ilustres; é também o tempo em que publicações de carácter heteróclito, enciclopedista, conseguem ter apoio suficiente do público leitor (e ouvinte), para a divulgação de pequenas curiosidades prodigalizadas pelas novas ciências, de formas diferentes de estar em sociedade, de manifestações recentes da sensibilidade e do gosto, que se vão popularizando, em Lisboa, através da moda, da música, do teatro, da ópera, das assembleias, dos serões. Pressente-se, em todo este mundo de palavras, que a necessidade de novos discursos correspondia, exactamente, a novas necessidades da vida privada e pública, com as suas exigências de convivalidade e de trocas verbais também diferentes. E as cantigas do Caldas, e os versinhos do Matos andaram de boca em boca, criando as condições para que camadas sociais novas se sintam linguisticamente capazes de se integrarem em níveis superiores de cultura. Reis Quita e Filinto Elísio são os casos mais paradigmáticos desta ascensão social que então se revela possível e que, necessariamente, exigirá o domínio de uma linguagem que, não sendo a da classe tradicionalmente culta, acabará por se lhe assimilar.

E as mulheres serão, desde esses tempos, um público novo relativamente importante, a que vão chegando as normas e as modas de 'conversalidade' pública que então começam a ganhar significado. O que nos quer dizer que a distribuição do capital linguístico sofreu então algumas alterações que se alargarão mais claramente ao longo do século de Oitocentos, com a crescente importância da imprensa e a conquista de leitores por um novo género, a novela, nas suas várias modalidades e tipologias: histórica, amorosa; folhetim ou livro.⁴³

Mas os estudantes das nossas escolas continuavam a estudar a gramática, a retórica e o latim. O que significa que o currículo literário que, em Portugal, se mantém, ao longo dos séculos XVII e XVIII, praticamente inalterado, revela esta notável especificidade: a de ter sabido corresponder a uma estrutura social anacrónica, caracterizando-se por uma distribuição igualmente anacrónica, porque excessivamente restritiva, do saber linguístico e literário. Cavando cada vez mais fundo o abismo entre a língua das elites escolarizadas e a do povo ignorado e ignorante, na sua quase totalidade, analfabeto.

Outra reflexão que os textos desta época nos sugerem é que aquela Escola foi manifestamente incapaz de acompanhar a evolução discursiva e expressiva que a sociedade setecentista lentamente reconhecia. O que nos obriga a pensar *a distância* a que pode situar-se o discurso escolar face àqueles discursos, quase sempre minoritários, que socialmente circulam. A diferente distribuição de saberes literários e linguísticos será responsável pelo assegurar daquela

⁴³ Ver Ernesto Rodrigues, *Mágico Folhetim. Literatura e Jornalismo em Portugal*, Lisboa, Editorial Notícias, 1998.

distinção entre falares socialmente capitalizáveis e não capitalizáveis, a Escola sendo, desde sempre, o lugar institucional de onde se comanda tal distribuição.

Estamos, afinal, perante um dos motivos da enorme infelicidade que Tolentino disse que tinha.

1.2. O Currículo Literário

A permanência da exclusividade do Latim, enquanto língua de cultura e de escola, deveu-se ao facto de, historicamente, ter sido a Igreja a instituição herdeira de toda a cultura clássica. E a questão da 'leitura' dos seus textos fundamentais parece ser o denominador comum a todos os movimentos grandes e pequenos, que a atravessaram ao longo da idade medieval, e que acabarão por desencadear o primeiro grande acontecimento de ruptura. A partir de meados do século dezasseis, a Reforma configura a primeira cisão irreversível, a que o Concílio de Trento responderá, decididamente apoiada na mais firme ortodoxia. A selecção dos textos destinados a serem conhecidos, as leituras, ou melhor, os 'comentários' admitidos no seio da instituição, serão decisões cujo alcance só dificilmente podemos vislumbrar. Mas o destino do currículo literário nacional definiu-se neste grande acontecimento.

A partir de então, grande parte das nossas preocupações com a educação da juventude (e não só) foram entregues aos cuidados da Companhia de Jesus, desde que aqui se instalou, em 1540, até meados do século XVIII. O seu ensino assentava na utilização exclusiva de compêndios especialmente elaborados pelos seus mestres, que assim reforçavam a estratégia de defesa da Igreja tridentina contra leituras indesejadas de textos sagrados e teológicos: a célebre *ratio studiorum*, de aplicação rigorosa e permanentemente vigiada. Nesses compêndios se verteu e apurou a chamada segunda escolástica, que passava por cima de todas as aquisições do Conhecimento que a Renascença e as Descobertas do novo mundo haviam proporcionado, para regressar a uma concepção estática e definitiva do Saber que, por sua vez, impunha a manutenção do respeito indiscutível pelas velhas autoridades. Assim no-lo diz José Sebastião da Silva Dias: "As instituições culturais mantinham-se fiéis, na verdade, ao ideal da «especulação» e da «controvérsia», mais atentas à ciência livresca que à ciência experimental e à dialéctica da História".⁴⁴

E com o simples recurso ao uso obrigatório do Latim, resolviam os Jesuítas, e a Igreja tridentina, vários problemas: 1- asseguravam o prestígio social das suas escolas, recuperando todo o prestígio de que gozavam as letras clássicas; 2- desviavam o interesse dos jovens para a contemplação de culturas longínquas, assegurando o desinteresse pelo presente, com toda a avalanche de novas teorias, leituras, perigos; 3- rasuravam, supostamente, os conflitos nascidos das diferenças sociais, geográficas, ráticas, linguísticas e culturais com que operavam; 4- facilitavam a construção da ideia de universalidade que tão cara era à Igreja e à própria Companhia;

⁴⁴ José Sebastião da Silva Dias, "Portugal e a Cultura Europeia (séculos XVI a XVIII)", in *Biblos*, vol. XXVIII, 1953: (203-498) 382.

5-finalmente, mas não menos importante, esta estratégia proporcionava uma enorme economia de meios, quer humanos quer materiais, na medida em que, fosse qual fosse o lugar, o país, o continente, a língua ou a cultura, sempre os mesmos homens e os mesmos materiais de ensino estavam aptos a servir a grande missão que lhes estava confiada.

Diga-se, confiada quase em exclusivo, e que não se limitava aos estreitos muros das escolas. É que "Onde quer [, porém,] que o colégio jesuítico estivesse implantado, misturava-se à vida do burgo. Em Lisboa, Évora, Coimbra, Porto, Angra, Funchal, Baía, Luanda, Goa e Macau, a actividade docente era prolongada por uma acção cultural, religiosa e de assistência de que beneficiava o público que estava ligado e o da área vizinha. Mais: através do teatro escolar ou de cortejos cívico-religiosos, encenados por ocasião de eventos merecedores de celebração festiva; de academias ou certames literários abertos; de congregações e confrarias agrupando membros de todas as categorias sociais; do ministério assíduo da confissão; da pregação extraordinária mantida nas missões urbanas e rurais; das procissões estatutárias ou de circunstância; da visita em apoio material e espiritual aos presos; das iniciativas de amparo às viúvas e órfãos, prostitutas e embarcações - todo um largo campo se abria à actuação do colégio dos jesuítas na vida da localidade."⁴⁵

Os dois séculos de permanência contínua e quase exclusiva dos Jesuítas nas nossas escolas; a enorme influência de que gozaram no coração da Corte portuguesa, na administração pública, no ensino e na colonização, permitiu a inculcação, no inconsciente nacional, de uma certa forma de pensar, de agir, de julgar e também de ensinar e de aprender. Ou seja, de educar, função que sempre esteve em relativa sintonia, visível ou oculta, com os mais fundos desígnios de uma sociedade, ou seja, da sua classe dirigente.

Educar sempre significou a socialização metódica dos alunos, uma transformação total e profunda pela qual o indivíduo altera o seu ponto de vista sobre o mundo, para toda a vida. "Uma verdadeira conversão", nas palavras de Cherkaoui⁴⁶, comentador actual de Durkheim e do seu pensamento pedagógico. Se considerarmos que a Igreja foi, durante séculos, a detentora dos meios de educação e de ensino, da instituição universitária às mais humildes 'escolas de ler, escrever e contar' que, ao longo de séculos, se foram mantendo em lugares, freguesias e conventos, aldeias e pequenas cidades desse denso interior, desconhecido da capital produtora da alta cultura, a socialização, através da escola, impunha, sem dúvida, a inculcação dum sistema de ideias, de crenças e de práticas religiosas e morais, de tradições profissionais e/ou tradições de classe, que o mesmo é dizer de uma ideologia. Escreveu o mesmo investigador português, na obra acima citada, que "A acção da Igreja em Portugal, por meio do ensino, dava-lhe a possibilidade de influenciar os vários estratos sociais, moldando-os segundo o seu espírito."⁽⁴⁰⁾, ou seja, segundo a sua ideologia, gravada bem fundo na consciência de cada português, até assumir a natureza de fundo de memória inconsciente que os séculos se encarre-

⁴⁵ João Francisco Marques, *A Parenética Portuguesa e a Restauração. 1640-1668*, Porto, ed. INIC, 1989, 2 vols., vol. I: 40.

⁴⁶ Mohamed Cherkaoui, « Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue Française de Sociologie*, nº 121, 1986: 201.

garam de tornar praticamente inidentificável. E que tocava vastos estratos da sociedade, já que, como curiosamente muitas vezes aconteceu entre nós, os Jesuítas e outras ordens religiosas promoveram a ascensão de muitos jovens oriundos de famílias pobres; só que os filhos das classes mais baixas eram preparados para serem os futuros defensores e representantes dos grandes, e não das classes donde provinham. Assim se assegurava a inculcação de uma base comum de ideias, que transmitia a ilusão de pertença a uma mesma comunidade, pacificada de conflitos e de interesses divergentes, mas convicta dos bens espirituais e, sobretudo, temerosa pela salvação eterna.

Aliás, em sociedades maioritariamente analfabetas, como eram quase todas a esse tempo, com clara vantagem numérica, neste domínio, para as sociedades católicas do sul europeu, ensinar era, então, uma ocupação curiosa: «Ler». Ler os textos propostos, rigorosamente, nos regulamentos de cada instituição. "Glosar as autoridades, que os próprios estatutos fixam, é a função dos docentes, enquanto a dos discentes não ultrapassa o registo das *postilas*. Como nota Bluteau, em 1720, «hoje nas Universidades, Postilla é a lição, que dão os lentes, fazendo as pausas, e intervallos, que se costumão quando se dicta [...] Tomar postilha, ás vezes val o mesmo que estudar.» (*Vocabulário*, VI: 648)"⁴⁷.

As leituras eram, no entanto, cuidadosamente vigiadas, "ao ponto de fixarem os textos de cada autor a ler em cada cadeira e obrigando-os a explicitar claramente as suas afirmações comentarísticas, por forma a que «não se confundam as opiniões» (reforma de D. Francisco de Bragança, artº 84º)." ⁴⁸

Por sua vez, "Aprender significava operar mentalmente com o retido na memória", e assim "Decorava-se o Latim, como os casos de consciência da casuística."(429). Ao cristalizar um saber único e universal, em esquemas que se divulgam e alastram através de modelos de pregar e conversar, fórmulas epistolares e oratória de corte, o esforço que se pede é, tão só, o da memorização.

E se assim era nas Universidades, também a instrução religiosa do 'povo' se fazia apelando, apenas e só, à sua capacidade de memória. "O cura de almas «ensinará a Doutrina Cristã a todo o povo tão devagar que tenham lugar para ir dizendo com elle; a qual ensinará ao menos hum domingo, ou dia santo de cada mês», indicando então o elenco catequético que compreendia os mandamentos da lei de Deus e da Igreja, os pecados mortais, e ainda como fazer o sinal da cruz e recitar o P.N., A.M., Credo e Confissão." ⁴⁹

Ao nível universitário, como ao nível da instrução popular, o modelo pedagógico era rigorosamente o mesmo.

Após a expulsão dos Jesuítas, por ordem do controverso Marquês de Pombal, o campo do ensino revelava-se, de repente, um enorme deserto.

⁴⁷ António Camões Gouveia, "Estratégias de Interiorização da disciplina", *História de Portugal*, dir, José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, Quarto vol.: 426.

⁴⁸ *Idem*.

⁴⁹ J.F. Marques, *ob. cit.*: 251.

No mesmo Alvará Régio de 28 de Junho de 1759, que extinguiu os estabelecimentos regulados pela Companhia de Jesus, eram criadas as primeiras escolas gratuitas de Gramática Latina, de Grego e de Retórica.

Quais eram os homens em número suficiente, e suficientemente preparados, para assegurar tal tarefa? No afã de criar as estruturas e os meios que lhe permitissem o controlo absoluto de toda a governação, incluída a instrução pública, esquecera-se o bom do Marquês que iria ficar sem homens capazes e em número suficiente para assegurar os Planos que viria a fazer publicar. E que iria ficar sem os materiais pedagógicos de ensino, já que, praticamente em exclusivo, tais meios eram pertença dos padres da Companhia de Jesus. Para além disso, todos os membros do clero que quisessem dedicar-se ao ensino, teriam, a partir de agora, que ser submetidos a exame, necessário à obtenção da respectiva autorização legal. Por isso mesmo, as principais reacções à legislação pombalina para o ensino virão exactamente de dentro da Igreja. Do Arcebispado de Braga, invocando prerrogativas regionais.⁵⁰ De outros homens da Igreja, incluindo os destacados no Brasil, a quem o Principal Almeida, em 1761, destina estas palavras: "... De todo o deduzido se segue que V.M., com muita atenção e obséquio, deve dizer aos Senhores Bispos que sugitem os seus Mestres ao exame, como todos os do reyno tem praticado, e que V.M. não pode consentir o contrário, contra a expressa resolução de Sua Magestade..."⁵¹

Em 1784, no prólogo de uma obra dedicada às 'escolas de meninos', afirma-se que havia muitas pessoas que "tendo pouca experiência de ensinar, e não podendo lêr os documentos que os doutos tem dado para este fim, ignoraõ o methodo que devem seguir na instrução dos meninos, e os ensinaõ ordinariamente por uso sem preceitos, e sem regras, deixando ao tempo o que póde fazer o ensino". Por isso, muitos alunos "depois de causarem molestia aos Mestres, e de soffrerem repetido castigo, se ficaõ na mesma ignorância em que nascerão" (...); os que alcançavam melhores resultados, "naõ he senaõ com muito trabalho, e dispendio de tempo, devendo mais o seu aproveitamento à propria curiosidade, e industria; do que à de quem os ensina."⁵² Pretendia o autor deste manual obstar à míngua deles que se verificava, sendo de admitir que muitos professores deveriam ter a seu cargo a obrigação, ou necessidade, de construírem os seus próprios materiais de trabalho, "o que chamaõ Abcês". Desaparecidos os compêndios e catecismos assegurados pelos jesuítas, o panorama era de total desolação.

Aliás, na maioria das "escolas de ler, escrever e contar", como o mesmo autor refere, iniciação à leitura e à escrita consistia num extravagante e custoso exercício de decifração de letras e de palavras, a partir, quase sempre, de escritos heteróclitos, já que as edições destinadas a tal exercício poucas vezes saíam para além dos limites da capital. Por esse país fora, onde houvesse uma dessas escolas, as mais das vezes, praticava-se esse difícil e monótono exercício

⁵⁰ Ant^o Alberto Banha Andrade, *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771). (Contribuição para a história da Pedagogia em Portugal)*, II (Documentação), Coimbra, Por ordem da Universidade, 1981: 219 e 228.

⁵¹ *Idem*: 495.

⁵² Manuel Dias de Sousa, *Nova escola de meninos na qual se propõem hum methodo facil para ensinar a lêr, escrever e contar, com huma breve direcção para a educaçõ dos Meninos ordenada para descanso dos Mestres, e utilidade dos Discípulos (...)*, por..., Coimbra, 1784: 191-3, cit. de R. Fernandes, *ob.cit.*: 244.

a partir de textos de processos litigiosos e respectivas sentenças, manuscritos por oficiais escrivães locais, na sua inevitável idiossincrasia formal, e em que muitas vezes se misturava a língua do quotidiano local com as fórmulas jurídicas em latim mal aprendido. Pouquíssimas seriam as que se serviam do catecismo impresso oficialmente para esses fins. Para pôr cobro a esta situação, (que já João de Barros criticara, na sua Gramática de quinhentos), o governo do Marquês mandou que, "em lugar dos ditos processos e sentenças, se ensine aos meninos por impressos, ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo catecismo pequeno do bispo de Montpellier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo arcebispo de Évora para instrução dos seus diocesanos, para que por elle vão também aprendendo os Princípios da Religião, em que os Mestres os devem instituir com especial cuidado, e preferência a outro qualquer estudo."⁵³ Decalcado do catecismo de Montpellier, fez Jerónimo Soares Barbosa um "Compêndio de Fé para se ensinar de cór aos meninos que ainda não sabem ler", nas dezanove páginas que lhe são reservadas na sua *Eschola popular*.⁵⁴

Referências como esta, sobre a prioridade e primazia sempre aconselhada à educação religiosa, com "preferência a outro qualquer estudo", encontramos-las em praticamente todos os textos de alcance pedagógico, em todo este período que nos pode levar a meados do século dezanove. E o curioso é que tal permanência parece sempre colidir com uma atenção mais cuidadosa ao ensino da língua nacional, que a reforma do Marquês adivinhara importante, mas que não conseguiu impôr. Mais fácil do que fazer bons falantes da língua, parece ter sido o fazer súbditos obedientes e bons católicos, cheios de 'virtude'. Virtude a que deveriam chegar por via da instrução, fosse ela doméstica ou pública, oral ou escrita.

Num livrinho intitulado *Regras para a christã educação dos meninos*, que circulava em Lisboa em 1783, e que em 1810 era ainda anunciado para venda, com a informação "muito úteis para os Pais de famílias"⁵⁵, lê-se: "Deve começar-se pela instrução a importante obra da educação dos meninos; e ensinar-lhes, ou mandar-lhes ensinar a sua Religião, para que se conduzaõ pela razão, luz e principios" (p.8). E a páginas 15, "que são obrigados a viver do espirito de Jesus Christo; a seguir os exemplos, que lhes deo de todas as virtudes christans; a formar o plano de suas vidas segundo a sua, e as maximas de seu Evangelho". No *Breve desenho da educação de hum menino nobre* (sem data), impresso em Lisboa, que circulava pela mesma altura, chamava-se a atenção para a necessidade de entregar a assistência das crianças, desde o berço, a pessoas que, "com a decência das suas palavras e acções", pudessem inspirar-lhes a "virtude" (p.3). É que os meninos nasciam "inficionados" das "perversas inclinações da soberba, inveja, ambição e outras semelhantes..." (3-4). E a *Nova escola de meninos* aconselha que "A educação dos bons costumes deve principiar desde o berço, (...) e he muito importante inspirar quanto for

⁵³ R. Fernandes, *ob.cit.*: 71.

⁵⁴ Jerónimo Soares Barbosa, *Eschola popular das primeiras letras dividida em quatro partes. Parte segunda. Catecismo de doutrina, de civilidade christam, para instrução, e para exercicios da leitura*, Coimbra, Real Imprensa da Universidade, 1796: 3-21, cit. de R. Fernandes, *ob. cit.*: 228.

⁵⁵ R. Fernandes, *ob.cit.*: 264, nota 6.

possível nos meninos, logo desde a primeira idade a excellencia da virtude, e a fealdade dos vícios."

Curiosos princípios ditados por uma moral austera, justificados por altos valores ético-religiosos, que deixam transparecer uma concepção profundamente pessimista do homem e da sua natureza. Completamente assimilada ao adulto, a criança de todos esses séculos foi sujeita a uma acção educativa que recusava toda a complacência. Para citarmos directamente o autor cuja obra nos deu a ler muitas destas páginas, "A interpenetração da formação religiosa e da formação político-social evidencia-se nos conteúdos propostos ao ensino da doutrina. A subordinação do ser a um poder supremo funcionava como ideologia de justificação da hierarquia social."⁵⁶

É de calcular que muitas destas obras não chegavam à maioria da população portuguesa, não só pelas dificuldades epocais no que toca à circulação da informação, mas pelo próprio conteúdo de classe que quase todas elas revelam. Muitas das normas de civildade propostas tinham plena aplicação apenas nas classes superiores. O que, obviamente, não nos permite minimizar o seu alcance e a sua importância exemplar. É que "Esse traço não lhes retira, entretanto, o carácter de modelo a interiorizar por qualquer aluno, fosse qual fosse a sua situação social. O respeito das hierarquias funcionava, ao nível da consciência, como um normativo cuja legitimidade se pretendia absoluta, independentemente da posição do indivíduo na escala hierárquica.

Nesta fase histórica, a despeito das dúvidas que se possam formular acerca da eficácia do ensino nas escolas régias, o objectivo essencial era a integração da criança e do jovem na ordem estabelecida, através da sua impregnação por um discurso de legitimação simbólica da estrutura social."⁵⁷

Permitimo-nos, aqui, discordar, por falta de rigor - apenas vislumbrável a partir do campo em que nos situamos - do que R. Fernandes escreve a página 71 "...a Real Mesa Censória tomara a iniciativa de alertar o soberano para a *degradação* verificada no *ensino* da língua nacional, sugerindo disposições pontuais destinadas a remediar o observado *declínio*." Isto em 1770. Os nossos itálicos marcam exactamente aquilo que consideramos ser menos exacto. Com efeito não houvera nunca, entre nós, como não haverá, até meados do século XIX, escola alguma que tivesse uma cadeira ou professor cuja missão específica fosse a de ensinar a língua portuguesa.

Por esse facto, se é verdade que a implantação de um sistema de ensino público, foi, sem qualquer dúvida, a preocupação maior do ministro de D. José, a quem Rogério Fernandes, no seu trabalho que vimos acompanhando, reconhece a criação "do sistema de ensino oficial português." (69), "cuja direcção pertence exclusivamente ao Estado." (113), atrevemo-nos a considerar que o sistema de ensino público, 'eminentemente nacional' (como dirá Garrett), apenas surge na sequência das reformas liberais quando, já bem avançados no século de Oitocentos, se chega, finalmente, a criar um currículo que integra uma cadeira dedicada ao ensino do Português e da Literatura portuguesa, nos planos de estudos nacionais para os liceus.

⁵⁶ *Idem*: 227.

⁵⁷ *Idem*: 263.

Esta tardia implantação institucional do ensino da língua portuguesa, leva-nos a considerar uma hipótese interpretativa, de natureza mais funda, e que tem a ver com a própria questão da identidade nacional, e sua expressão cultural, através dos currículos escolares. Tomamos como base desta hipótese a *História de Portugal*, em sete volumes, que o Círculo de Leitores editou e a maioria das famílias portuguesas comprou.⁵⁸

No quarto volume, dedicado ao Antigo Regime, considera-se, a certa altura, pela pena de Ana Cristina Nogueira da Silva e António Manuel Hespanha, e tratando o tema 'A Identidade portuguesa', que, "nas sociedades do antigo regime, antes do estabelecimento do imaginário nacional-estadual, identidades de âmbitos e hierarquias diversos coexistiam, [portanto,] no imaginário social, tal como, no imaginário político, coexistem vinculações de diferente hierarquia." E acrescentam que "Existia no topo uma identidade da *respublica christiana*. Embora amputada pelo advento das igrejas separadas, esta identidade era produzida e reproduzida pelos mecanismos ideológicos e mesmo institucionais da Igreja Católica e amplificada pelos aparelhos monárquicos que buscavam a sua legitimidade na catolicidade dos reinos. (...) «Português» e «católico» tornam-se, assim, identidades inseparáveis."

Ora, se é verdade que a estrutura fundamental da sociedade do Antigo Regime se vai prolongar, entre nós, até meados do século XIX (com a manutenção dos morgadios, por exemplo); se é verdade que a cultura portuguesa, nesta longa fase, se construiu em torno duma profunda e arraigada catolicidade, que distinguirá os portugueses dos europeus mais evoluídos⁵⁹, parece-nos legítimo admitir que em Portugal funcionou, até muito tarde, e metodicamente vigiada, esta compreensão do 'verdadeiramente português' confundida com a de 'católico virtuoso'. Como se, perdida aquela hipótese quinhentista da afirmação da identidade nacional através da língua e da escolarização vernacular, - fruto da mais intensa aventura do ser português - ela tivesse sido substituída por essa outra identidade - gémea, a de nação católica. Ainda dos mesmos historiadores que acima referimos, são as seguintes palavras: "No plano interno, o primado da catolicidade sobre a identidade reinícola conduziu à ideia de que a legitimidade do reino estava dependente da sua fidelidade à Igreja e a *identidade dos súbditos à sua adesão à fé do reino e dos seus maiores*."⁶⁰

⁵⁸ Não sabemos se para rectificar muitas das ideias feitas com que a nossa História tem sido contada, ao longo dos tempos; se apenas para afirmar essa espécie de orgulho nacional que sempre parece funcionar, com estes acontecimentos editoriais. Ver Ana Cristina Nogueira da Silva e António Manuel Hespanha, "A Identidade portuguesa", *História de Portugal*, dir. José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, quarto vol.: 20-21.

⁵⁹ Lembremos o quadro traçado por Beckford, a propósito do seu discípulo D. Pedro, o filho herdeiro dos Marialvas: "Vive num espaço acanhado e obrigam-no a trabalhos forçados, com uma média de oito e nove lições por dia. Em vez de o encorajarem a remar no rio ou a jogar o *cricket* ou a correr no jardim com as crianças da sua idade, passa a vida engaiolado com um rebanho de amas desdentadas e de inválidos capelões, todos a trabalhar para o mesmo fim, que é apoucar-lhe o espírito com ameaças e orações." Beckford notará, ainda, com estranheza, o facto de não se ver um único livro, naquela casa.. cf. William Beckford, *Diário de William Beckford em Portugal e Espanha*, int. e notas de Boyd Alexander, trad. e pref. de J. Gaspar Simões, 2ª ed., rev., Lisboa, Biblioteca Nacional, 1983: 45.

⁶⁰ Ana C. Nogueira da Silva e António M. Hespanha, " art. cit.", *História de Portugal*: 21, itálicos nossos.

Tal sentimento de identidade profunda será reflectido, curricularmente, na adopção do catecismo como livro de leitura privilegiado, onde se iniciavam as crianças na difícil arte da 'virtude', verdadeiramente prioritária àquela outra de saber ler e escrever expeditamente.

E se esta hipótese explicativa parece deixar de fora a grande parte da população portuguesa, que não ia à escola, documentos do tempo se encarregam de nos fornecer os argumentos necessários à sua defesa.

O que se passava, então, com os que não tinham acesso a uma educação escolar? As populações empregadas nos serviços 'rústicos' e nas 'artes fabris', que "constituem os braços e mãos do Corpo Político" e que continuavam, à partida, excluídos do sistema de ensino pombalino?⁶¹ Não eram, por isso, menos portugueses. É que apesar de não terem acesso ao ensino, tinham à sua disposição as "Instruções dos Parocos", ou seja, "a predicação oral do catecismo, para os adultos e para as crianças, aos domingos e Dias Santos." Para além dessa evidência, ao tempo nada problemática, das enormes clivagens sociais que neste texto legal se espelham, acresce, do nosso ponto de vista, esta outra hipótese, de raiz muito profunda, e muito portuguesa: o catecismo, ouvido ou lido, constituiu, ao longo dos séculos, a verdadeira cartilha do português de lei. Assim se assegurava o sentimento nacional de pertença a uma mesma nação, essencialmente católica. A língua nacional aparece-nos, assim, considerada como um bem simbólico de menor valia e, sobretudo, de efeitos ideológicos, políticos e culturais muito menos importantes, no espaço continental, fosse ele nacional ou europeu.⁶²

Consideremos, agora, o texto da Carta de Lei de 1772 que definia os grandes princípios sociais organizadores do sistema de educação oficial. Da população portuguesa, a maioria esmagadora tinha em mãos "o sustento dos povos", enquanto alguns eram dados por "hábeis para os Estudos". Neste segundo grupo, havia ainda que distinguir "os diversos destinos, que fazem uma grande desigualdade nas suas respectivas applicações": a alguns bastaria "que se contenhão nos exercícios de ler, escrever e contar"; a outros que se reduzissem "à precisa instrução da Língua Latina", de tal modo "que sómente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor numero de outros Mancebos, que aspirão ás applicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os Homens nos Estados."⁶³ Ou seja, à pirâmide hierarquizada da sociedade havia que fazer coincidir uma outra hierarquia de saberes. Ao povo rural e braçal, de Norte a Sul do país, do interior e do litoral, bastava o catecismo memorizado a partir da mera leitura dominical. Aos filhos dos menos abastados, concedia-se a aprendizagem da leitura e da escrita, na base desse mesmo repertório catequístico, (base da identidade cultural nacional), preparando-os para os ofícios locais de registo, necessários à boa conta do deve/haver

⁶¹ Cf. *Plano de estabelecimentos* que acompanhava a *Carta de Lei* de 6 de Novembro de 1772.

⁶² Uma hipótese complementar desta será a de que a relação com os restantes territórios colonizados nos davam suficiente espaço de afirmação da nossa identidade linguística e cultural, suficientemente ampla e universal para compensar esta 'fraqueza' da língua nacional, em contexto europeu.

⁶³ António Delgado Silva, *Collecção de legislação portuguesa desde a última compilação das Ordenações, redigida pelo Desembargador...*, Legislação de 1775 a 1790, Lisboa, 1828: 613.

da governação.⁶⁴ Aos filhos dos funcionários intermédios, pequenos burgueses e aristocratas de província, localizados, em grande medida, nas cabeças de comarca e, sobretudo, na grande capital, abriam-se as cadeiras de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia, onde seriam seleccionados os poucos que teriam acesso a um nível de ensino superior, "o menor número de outros mancebos que aspiram ás aplicações daquelas faculdades académicas". Privilégio cultural de que resultavam todos os outros, já que "fazem figurar os Homens nos Estados."

Entendemos, pois, a reforma pombalina dos estudos, como uma das vertentes da reforma política do Estado português, marcada pela indiscutível vontade de *centralizar* e *estatizar* as decisões relativas ao ensino, sem que, ao nível da profunda compreensão da evolução cultural e literária nada tenha realmente mudado.

Por isso mesmo foi possível, com a queda do Marquês, que acontecesse a "viradeira", sob o governo de D. Maria I, fase que recuperou a maior parte dos lugares de professores e mestres de meninos para os frades dos conventos. Ora estes, não só não estavam preparados para tais funções⁶⁵, como eram miseravelmente pagos pelo seu trabalho, o que terá dado azo a que muitos, os melhores, se recusassem a tal tarefa. No estilo saboroso do professor de Filosofia de Évora, Sousa Farinha, terá sido necessário "empenhar a Sta obediência para alguns; e para outros usar daquelles meios, e forças que as Religiões tem sempre prontos para os que nam sam do partido dominante" (27). As cadeiras tinham sido repartidas "pelos amigos e pelos inimigos, que só para isto se olhou na elleição, a pezar de chamarem mestres Padres que nam sabião nada do que lhes mandavão ensinar, e que nam tinhão paciencia nem geito para semelhantes empregos".

A assistência a aulas, nos conventos, introduziu distorções que apenas complicavam a frequência por parte dos alunos, que "tinham de sair da sua terra ou do seu lugar por calmas e frios para ir buscar o fradinho Leigo que está no Convento fora do povoado e longe d'elle", sendo que o fradinho "nunca teve curiozidade de aprender, nem paciencia para isso, e agora hum dia lhe nam aparece, outro lhe troca a doutrina em conversação, outro o manda a recados, e negocios mais do seu interesse" Quanto à sua preparação para a escrita e a ortografia, escreveu o mesmo Sousa Farinha: "alem de nam saber nada de Ortografia, e Lingoagem Portuguesa, nunca soube escrever nem aparar huma penna". E mesmo que este aluno quisesse aprender, tão só, o catecismo, não teria mais sorte, "porque o Frade lhe diz que nam he pregador, e remete os meninos para os Sermões da sua Igreja trocando lhe por elles esta importantissima lição, que he na verdade a de que a mocidade anda mais pobre e necessitada remetendose os Pais aos Professores aos Parochos aos Pais, e aos Professores...[neste] jogo de empurra...[que deixa os

⁶⁴ Cf. Manuel Dias de Sousa, *ob. cit.*: "para ajustar as contas e conservar as correspondências, que são necessarias em todos os estados".

⁶⁵ "No fim do ano de 1779, foram citados os Prelados Maiores de quazi todas as Religiões para nomearem doze até quinze de seus súbditos para Professores regios de ler e escrever...para irem abrir as suas Aulas nos conventos que tinhão, e lhe forão assinados pela Mesa em cidades, Villas e aldeas, e la mesmo nos despovoados e desertos onde seus Santos fundadores quizeram esconderse fugindo do mundo, porque não podiam adivinhar q'aviam de ser necessários para este ministério" - assim escreveu o presbítero secular Bento José de Sousa Farinha, em carta dirigida a frei Manuel do Cenáculo, recolhida in Maria Amélia Machado Santos, *Bento José de Sousa Farinha e o ensino*, Coimbra, 1948: 82, cit. de R. Fernandes, *ob.cit.*: 82.

Povos] numa fatal secura e esterilidade de doutrina, cheios de superstições e torpes erros de magica, e outras abuzões semelhantes."

Enfim, a degradação geral da qualidade dos 'estudos menores' torna-se patente a partir de 1780, sendo que o próprio Estado renunciara, agora, a exercer o papel de direcção e inspecção que a reforma pombalina pretendia instituir. Justificada por questões financeiras, esta opção de recurso aos pobres frades dos conventos, mal pagos e impreparados, constituiu um retrocesso no frágil sistema de ensino, e mesmo do ensino do catecismo.

Pelo que não é difícil imaginarmos a falta de credibilidade e de alcance cultural do ensino e dos seus agentes, sendo que a língua portuguesa passa por aqui quase anónima, e pedindo licença para sobreviver. O nosso vernáculo não tinha, à altura, o crédito social e cultural que lhe permitisse vislumbrar a possibilidade de uma entrada digna nas escolas. Tal só será possível depois de longas décadas em que a revalorização do nosso vernáculo vai constituir "outra vez prerrogativa da sociedade polida"⁶⁶. É que a «purificação» da língua nacional vai ter que passar pelo estabelecimento de novos usos correctos duma linguagem já mais comparticipada mas que vai continuar a ser apanágio da boa sociedade.

"A vernaculidade constituiu um tema particularmente mobilizador para toda a intelectualidade portuguesa e em especial para os estudiosos da língua e da literatura, sobretudo durante as centúrias que vão desde os meados de setecentos até aos nossos anos cinquenta. Durante esse período a língua é instituída como um dos elementos identificadores da nacionalidade e oferecida, à opinião pública, como um bem comum, relativamente autónomo da sanção política, objecto de consenso e de indisputável interesse nacional."⁶⁷ Ou seja, um longo percurso de conquista do estatuto identitário da língua e da nacionalidade, ambas em crise, a que românticos e liberais reconhecerão o papel de mecanismos fundamentais do controlo social que o estado tomará em suas mãos.

Entretanto, Latim e Retórica continuam a ser a base do programa de socialização dos filhos das classes mais elevadas, destinadas à manutenção e à reprodução do *status quo*. A literatura ocupava aí o lugar de algo muito fluído, que devia ser fruído e gozado como sinal exterior de uma educação superior, a par da manutenção de valores morais e cívicos perfeitamente controlados. Em 1799, na *Gazeta Literária*, a primeira das publicações portuguesas de carácter enciclopedista, na sua secção de "literatura", escrevia-se isto, a propósito de Voltaire e de Rousseau: "Estes dois autores devem ser lidos unicamente nas matérias que têm por objecto as belas- letras. Quando, porém, quizerdes com mão sacrílega e temerária tocar no santuário da Religião, a sua memória deve ser abominada por todos os séculos". Acrescenta-se que é preciso conservar das suas obras apenas "o útil e o agradável", defendendo-se acima de tudo o "bon goût" neo-clássico e prevenindo-se a juventude contra as suas ideias: "Infeliz da mocidade que

⁶⁶ Auerbach, *ob. cit.*, 1984: 168.

⁶⁷ Telmo Verdelho, "Camilo e a Tradição Vernacular", in *Congresso Internacional de Estudos Camilianos, Actas*, Coimbra, 1994: (301 - 25) 318-9.

se deixe alucinar pelos venenosos encantos destes autores.”⁶⁸ As grandes obras precursoras da modernidade europeia censuradas, em Portugal, em nome duma religião que tudo controlava. As Belas-Letras identificadas como mera prenda de educação, sinal de bom nascimento e capa de boa moral. E as obras vistas como algo que podia, a bel-prazer, ser esquarterado e reduzido a certos elementos, em detrimento de outros, censurados e expurgados.

Contribuía para isso a enorme distância a que era mantido o nosso vernáculo dessa outra língua a que vimos chamando de literária, feita de um saber privado de gramáticos e de retóricos e cuja face mais prestigiada se resguardava na Universidade de Coimbra. Nesta instituição foi possível manter as condições favoráveis a uma autêntica sobrevivência histórica, assente em heranças medievais e teológicas, que transformaram esta instituição na fortaleza última e (quase) inexpugnável desta tradição de ensino.⁶⁹

Todas as reformas que foram pensadas para a ‘modernização’ da nossa Universidade, até aos inícios do século XX, acabariam, mais ou menos rapidamente, por ser neutralizadas, anuladas pelos mecanismos internos de uma estrutura “corporativa-senhorial, tipo ‘antigo regime’, com seu foro privado e fazenda própria, e de dimensão predominantemente eclesiástica”⁷⁰ O que, dito de outra maneira, significa que a Universidade não entendeu, ou não pôde entender, os novos objectivos da modernidade nascente e que a solicitavam a constituir-se em órgão ‘público’ de *construção* e de divulgação de um novo saber, ao serviço de uma sociedade nova. Antes pelo contrário, procurou, quase sempre contra os interesses sociais, continuar a impor um Saber que todas as novas aquisições contrariavam, sem que a sua estrutura corporativa, senhorial e eclesiástica, se sentisse minimamente ameaçada. Mesmo a importante reforma pombalina, que tantas alterações introduziu nas vertentes científica e pedagógica, acabará por ser mais ou menos neutralizada, anos mais tarde. Reconhece tal facto o texto da lei de 5 de Novembro de 1779, que a rainha D. Maria assinou, por considerar deficientes os estatutos pombalinos na “parte económica, civil, litúrgica e moral”, e mandando aplicar os ‘Sextos Estatutos’ de 1598. (40).

Na regência de D. João VI, após a difícil experiência do pombalismo, a intenção de atribuir à Universidade a direcção dos Estudos, a nível nacional, deu azo a uma longa intriga de bastidores: entre a corte, a Universidade e a Academia Real das Ciências, também candidata ao lugar, e com sérias pretensões a constituir-se em plataforma de lançamento de um novo sistema de ensino.⁷¹ O seguinte excerto do rascunho do “Voto sobre o plano de estudos q’ a Academia Real das Ciências de Lisboa me mandou examinar”, redigido pelo académico António Ribeiro dos Santos, e que parece ter

⁶⁸ Félix A. Castrioto e Manuel Joaquim H. de Paiva, “Literatura”, *Gazeta literária*, 1779: 113-119, cit. de Álvaro M. Machado, *Do Romantismo aos Romantismos em Portugal*, Lisboa, Ed. Presença, 1996: 19.

⁶⁹ Não cabe, aqui, refazer a história desta velha instituição que outros já escreveram e para os quais remetem. Vejam-se as mais recentes investigações incluídas nos volumes de *Universidade, História Memória*. Actas do Congresso História da Universidade, 7º Centenário (5-9 de Março de 1991), Coimbra, Universidade de Coimbra, 5 vols., 1991; Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, entre outros.

⁷⁰ Reis Torgal, “Universidade e Sociedade nos primórdios do liberalismo português. Revolução, Reformismo e Continuidade”, in *Portugal, da Revolução Francesa ao Liberalismo*, 4 e 5 de Dezembro de 1986, Braga, Catálogo do Fundo Barca-Oliveira da Biblioteca Pública de Braga, 1986.

⁷¹ Rogério Fernandes, *Os Caminhos do ABC*: 84-95: O «caso Stockler» está aqui bem documentado. António Ribeiro dos Santos, D. Francisco de Lemos e José Monteiro da Rocha foram as personagens principais deste «caso» exemplar.

tido significativo peso na decisão final, favorável à Universidade, diz-nos o quanto a importância da instrução religiosa, que atrás deixámos sublinhada, era verdadeiramente central para a sobrevivência da Universidade de Coimbra. O plano de estudos em causa fora apresentado anonimamente à Academia Real das Ciências por Francisco Borja de Garção Stockler (1759-1829), em 1779.⁷² Depois de criticar as novidades excessivas que aí se continham, em matéria de renovação de currículos, assim como a proposta de obrigatoriedade de ensino, para ambos os sexos, Ribeiro dos Santos conclui o seu "Voto" com as seguintes palavras: "Ultimamente o Plano, quanto a ordem moral, pareceo-me que inclinava quasi todo para a instrução da Moral Civil ou virtudes sociaes, quasi nada para a Moral Revelada, ou Virtudes Christãas, que se deverião mandar ensinar pela História da religião e pelo cathecismo." E acrescenta: "He verdade, que esta parte tao capital se remete no Plano para os cuidados dos Parrocos (*sic*), e dos Bispos, com tudo estou, que nem por isso se pode, nem deve separar jamais de hua Instrução Publica Nacional, não só por motivos de Religião (que por isso só bastava) mas ainda por motivos civis e políticos, pois que a Religião faz hua parte da Constituição Civil do Estado, e contribue pela pureza e sublimidade de suas maximas e preceitos para a firmeza do throno, e segurança do Imperio, unindo os vassallos entre si, e com os seus Principes pelos vinculos mais fortes, e mais sagrados da consciência." ⁷³

Já no século XIX, quando o governo resolveu mudar, de Coimbra para Lisboa, o Conselho Superior de Instrução Pública, que integrava como vice-presidente o reitor da Universidade, está mais do que documentada a insistente pressão que os seus lentes exerceram sobre o poder central, exigindo a sua presença e controlo no órgão proposto, à luz dos direitos tradicionalmente mantidos.⁷⁴ E a resistência da Universidade à participação nas comemorações do terceiro centenário da morte de Camões, em 1880, fortemente apoiadas pelo emergente partido republicano, é apenas mais um dado que completa o perfil de conservadorismo da nossa Universidade.

Este e tantos outros episódios da sua vida anterior à reforma de 1911, fazem-nos reconhecer que não basta alterar conteúdos científicos nem orientações pedagógicas, se a estrutura administrativa e a natureza dos vínculos internos que gerem os seus agentes não estiverem salvaguardados e conformes com o 'espírito do tempo'. Do manancial de informes sobre esta velha instituição nacional, fica-nos a sua prestação histórica de constante resistência à mudança que a sociedade dela esperava, salvaguardadas todas as inestimáveis posições assumidas, ao longo dos tempos, por individualidades de altíssimo gabarito intelectual que quase sempre permaneceram apenas isso - importantes individualidades, tantas vezes cerceadas no exercício do seu magistério.

⁷² *Idem*: o autor retomará, anos mais tarde, este mesmo projecto nas suas *Bases de ensino para o Brasil*.

⁷³ Vitor Manuel Braga Paixão, *A Propósito de um Livro de actas guardado pela Academia. A Reforma Geral dos Estudos. Comunicação apresentada à Classe de Letras em 8 de Junho de 1948*, Boletim da Academia das Ciências de Lisboa, XX, Junho-Julho 1948: 8. Parece existirem duas versões deste «Voto» de Ribeiro dos Santos, com alterações de mero pormenor formal, in BN, Res. Cod. 4680, fls. 288 - 296, cf. R. Fernandes, *ob.cit.*: 84-95.

⁷⁴ Cf. Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

Talvez a Universidade tenha sido, mais ou menos, consentânea com a sociedade, até à reforma de Pombal. Aí onde deveria ter florescido a nossa modernidade, o que confirmaria, no caso português, a asserção que Habermas enunciou, de que os grandes paradigmas fundadores da universidade moderna “são co-naturais do projecto da modernidade”. Pelo contrário, a nossa modernidade foi-se adiando, esforçadamente, na passagem do século XVIII ao XIX e do XIX ao XX, e com ela a reforma profunda da Universidade.

Já Kant se dera conta dos surdos problemas vividos pela Universidade, no dealbar daqueles tempos modernos. No seu “Conflito das faculdades”⁷⁵, manifesta-se abertamente contra os privilégios concedidos às tradicionais Faculdades Maiores que impediam o desenvolvimento da Faculdade de Filosofia, a que a Razão moderna deveria atribuir um estatuto académico privilegiado. O que nos permite perceber duas questões essenciais: em primeiro lugar, a afirmação do interesse político que o estado moderno detém na instituição universitária; em segundo lugar, a existência de uma hierarquia, móvel e socialmente interessada, das ciências representadas nas suas faculdades. Quanto ao primeiro aspecto, tornou-se claro que a manutenção das três faculdades maiores - Teologia, Direito e Medicina - que ao longo de séculos detiveram a representação dominante, eram afinal o garante de preservação dos três pilares de uma cultura assente no ‘bem eterno’, no ‘bem social’ e no ‘bem corporal’⁷⁶. Na sequência do projecto de emancipação iluminista, a faculdade de Filosofia - faculdade menor - considera ser seu dever assumir-se como a verdadeira expressão da Razão moderna, tendo por isso que lutar contra as ‘faculdades maiores’, no sentido de adquirir o prestígio cultural conforme com os seus projectos de emancipação. O ‘conflito’ nascerá desta necessidade de adaptação aos tempos, que eram os tempos anunciadores da modernidade. Retenhamos, pois, desta aventura filosófica da Razão moderna, em ambiente institucional, a que Kant deu o seu esclarecido contributo, a ideia de que a mudança política do Estado é um imperativo da mudança cultural (científica, filosófica, técnica) e que, por outro lado, se há-de reflectir na hierarquia científica/departamental, instalada/negociada entre o Estado e a Sociedade/Universidade.

Ora a modernidade implicava a desqualificação do saber especulativo e ‘metafísico’ predominante até então, e que se revelou, entre nós, particularmente resistente à promoção de uma ciência ‘prática’, de um saber ‘técnico’ e mesmo de um conhecimento ‘literário’ ligado às realidades do homem e do seu quotidiano (50). Por isso, apesar da atenção que os estatutos pombalinos lhes dedicaram, “os estudos de filologia e de história (...) continuam a ser ensinados [apenas] como rudimentos circunstanciais dos estudos de Teologia, de Cânones e de Leis.”⁷⁷

Sendo a Universidade de Coimbra a fortaleza onde se resguardava a cultura tradicional, as muitas tentativas legislativas para pôr cobro àquele baluarte de fidelidade ao passado, ensaiadas no período liberal, acabarão por ser, sobretudo, indicadores preciosos de duas coisas essenciais: pelo lado do novo aparelho do Estado oitocentista - mais ou menos constitucional,

⁷⁵ Kant, *Le Conflit des Facultés*, (1798), trad. fr. Paris, Vrin, 1997.

⁷⁶ Torgal, “Universidade e Sociedade...”, 1986, cf. nossa nota 70.

⁷⁷ Delfim Santos, “Universidade”, in *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*, dir. de Jacinto do Prado Coelho, Porto, Figueirinhas, 1973.

mais ou menos cartista- a consciência de que a Universidade era uma instituição fundamental do exercício do controle cultural; por parte dos 'lentes', na sua maioria homens da Igreja, a notável capacidade de resistência, contra ventos e marés, a que a sua estrutura interna dava, ainda, cabal cobertura.

Nesta luta surda e lenta se poderá vislumbrar a causa profunda da necessidade de adopção, por parte do Estado, dessas 'fórmulas gerais de dominação' a que Foucault⁷⁸ chamou de "disciplinas", que foram paulatinamente instaladas nos mais variados campos da actividade social que passaram a ser objecto de atenção por parte dos Estados modernos.

1.3. Da Construção do Estado ao estado da Educação

Por força das profundas alterações que a industrialização europeia foi exigindo, o poder simbólico exercido pela Igreja nas sociedades pré-industriais, rurais e tradicionais, foi sendo paulatinamente substituído pelo poder do Estado, a que a paralela afirmação da Ciência foi emprestando força e racionalidade. O novo tipo de Estado moderno carecia de significativas alterações, a três níveis diferentes: no plano dos modelos de produção e de apropriação dos recursos; no plano das formas de organização institucional do aparelho de estado propriamente dito; e no plano dos modos de discurso relativos à sociedade.

Neste último nível, o discurso das novas ciências da natureza ocupou um território largo e indisputável, pondo a circular as novas linguagens (metalinguagens, diríamos hoje) de que se teceram as diversas versões dos evolucionismos e determinismos que então invadiram todas as ciências: a identificação dos 'três estados' que Augusto Comte propôs e as leis gerais do evolucionismo darwinista forneceram o mote que se glosou em todas as novas ciências que começavam a ocupar o seu espaço de racionalidade: as novíssimas ciências humanas e sociais que, ao longo desse século de oitocentos, se foram afirmando: da Psicologia à Sociologia, das Ciências Políticas à Economia, da Filologia à História da Literatura. A emergência destas ciências, no contexto europeu, vai, pois, ser condicionada por correntes do pensamento e filosofias da época, utensílios discursivos, também elas, forjadas para interpretar a sociedade do seu tempo.

É que o Estado precisava de um novo discurso sobre a sociedade, transformada, desde então, em objecto fundamental de investigação com vista à intervenção do aparelho administrativo. E a instrução, a saúde, o emprego, as tendências criminais, os sentimentos privados e as condutas públicas constituíram-se, lentamente, em importantes objectos de uma investigação de novo tipo, solicitada pelo poder para suprir as necessidades de controlo governamental sobre essa nova realidade que era a *população*.

⁷⁸ Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975. Retenhamos dessa obra esta ideia que nos é aqui, muito cara: "Il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs: il «exclut», il «reprime», il «refoule», il «censure», il «abstrait», il «masque», il «cache». En fait, le pouvoir produit; il produit du réel; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production": 227.

Para que os investigadores em Ciências Sociais pudessem reivindicar legitimamente autoridade e autonomia, necessário lhes era a delimitação dos seus territórios científicos e dos seus sistemas de acreditação. "Isso implicava - e eles estavam perfeitamente conscientes disso - a necessidade de constituir as suas ciências em *disciplinas*, de forma deliberada e sistemática, tal como aconteceu, no dizer de todos, para as ciências da natureza".⁷⁹ O que significa a necessidade de criação de uma base institucional que sustentasse uma actividade científica permanente e sistemática.

Como vimos, a Universidade de Coimbra quis ser, até 1911, uma corporação fechada que tirava a sua legitimidade, ao mesmo tempo, da tradição e duma posição de classe, cuja autoridade e poder estavam perfeitamente estabelecidos, com um corpo professoral que formava uma autêntica "classe de mandarins".

E se é verdade que, em grandes traços, este pode ser o retrato da Universidade europeia dos finais do século XIX⁸⁰, bem outros eram os ventos que sopravam no Mondego. Enquanto pela Europa se iam reformando as universidades, criando as faculdades de Letras e as faculdades de Ciências, orientadas para a investigação científica⁸¹, a Universidade de Coimbra recusou várias propostas de reforma nesse sentido, acabando as Humanidades por ir acolher-se no seio de uma recém-criada instituição lisboeta, o Curso Superior de Letras onde, pela primeira vez, se estruturará um currículo de nível superior, de História, de Literatura e de Filosofia. Os seus primeiros cinquenta anos de existência serão exemplares: da necessidade de definição das fronteiras que separam as várias disciplinas; da delimitação do corpo de conhecimentos próprio a cada uma delas; dos métodos de investigação e da racionalidade característicos de cada uma. E todas elas cada vez mais ciosas de reproduzir e codificar as suas normas próprias. Enfim, ciosas de ganharem o prestígio académico e o reconhecimento social e institucional que a fundação de qualquer disciplina pressupõe.

Esta autonomização disciplinar no campo das Humanidades vai dever quase tudo, como já dissemos, ao paradigma das ciências da natureza, que se tornou no paradigma por excelência das ciências modernas. Ora a ciência moderna exhibe uma natureza duplamente abstracta e susceptível de progresso: "As entidades e as suas qualidades que, anteriormente se deixavam desvelar e inventariar quase de uma vez por todas, (...) serão agora, exclusivamente, conceitos. (...) Mas, como estes, por seu turno, se convertem em fórmulas matemáticas, (desembocar-se-á) num processo de verificação e de revisão permanentes, cumulativo e auto-produtor: em vez de uma ontologia da presença, lida-se doravante com referentes que deverão ser reconhecidos e identificados." Ou seja, "a ciência moderna poderá vir a ser definida como um *self propagating*

⁷⁹ Peter T. Manicas, *A history and philosophy of the social sciences*, London, Basil Blackwell, 1987: 211, cit. por Peter Wagner, "Les sciences sociales et l'État en Europe occidentale continentale: la structuration politique du discours disciplinaire", in *Revue Internationale de Sciences Sociales*, nº 122, Novembre 1989: 563-583.

⁸⁰ Cf. Fritz K. Ringer, *The declin of the germans mandarins*, Boston, Harvard University Press, 1969, cit. P. Wagner, "art. cit.", nota anterior: 564.

⁸¹ Cf. Björn Wittrock, "Les Sciences Sociales et le développement de l'Etat: les transformations du discours de la modernité", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 122, Novembre 1989: 551-562 : a investigação científica constitui o traço fundamental da Universidade moderna.

process, em que experiências engendram novas experiências".⁸² O que significa que o seu desenvolvimento exigirá a ensinabilidade do corpo de conhecimentos acumulados.

Os sistemas educativos que, a partir do século XIX, se desenharam por toda a Europa, com crescente nitidez, terão sido o resultado mais visível desta necessidade de sistematização e de transmissão do novo saber científico, aliado àquela outra necessidade das sociedades modernas que consiste na apropriação, pelo Estado, das principais "questões sociais". Entre elas, a questão da educação.

Da nossa historiografia contemporânea, inscrita na edição da *História de Portugal*, dirigida por José Mattoso, retemos a ideia de que o primeiro português que teve desta evolução uma visão verdadeiramente moderna foi o médico Ribeiro Sanches, expressa nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760). Colocando a educação definitivamente no terreno do público, é acérrimo defensor da laicização da cultura e, dentro desta, do sistema de ensino. Por isso considera esgotada a solução da educação doméstica (a que Martinho de Mendonça dedicara, em 1734, os seus *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*), e preocupa-se em demonstrar que a educação das crianças e dos jovens apenas compete ao poder político, sendo para isso "necessário empreender reformas desde o ensino das primeiras letras até à universidade, introduzir nestas novas matérias e novas regras académicas, secularizar os quadros docentes. A sua proposta é a de uma educação prática e útil ao País e ao Estado."⁸³ Integradas nas preocupações dos nossos mais insignes iluministas para darem uma resposta global à reforma pombalina do ensino, as propostas destes dois homens, acrescentadas daquela outra mais conhecida, mas não menos exemplar, do *Verdadeiro Método de Estudar* (1756) de Luís António Verney, demonstram a "vitalidade com que o pedagógico aparecia *ao Poder* na procura de alterações da cultura e das mentalidades".

Por isto mesmo, não deixa de ser algo surpreendente que, já em plena cena liberal e romântica, encontremos o nosso bom Garrett afirmando as indiscutíveis vantagens da educação doméstica, sob a terna orientação das mães portuguesas. Podemos entendê-lo, apenas, face às limitações de conhecimento que confessa ter, na Introdução a *Da Educação...*, sobre quaisquer trabalhos da nossa tradição pedagógica: "...não sei que tenhamos nada escrito nem de educação pública nem da particular..."⁸⁴. E por isso não hesitará em escrever que "não se concebe educação pública de modo algum razoável, excepto para os infelizes inocentes a quem a morte ou a devassidão ou a miséria absolutamente privaram de pais e tutores naturais." (681). Daí que considere, no capítulo do ensino público, "A educação...dos desamparados, enjeitados e órfãos indigentes...que a caridade nacional tem instituído para estes infelizes...A educação dos que foram adoptados pelo Estado em remuneração de serviços paternos [diga-se, militares]...

⁸² Cf. José Gil, *Mimesis e Negação*, Lisboa, IN-CM, 1984: 371.

⁸³ António Camões Gouveia, "Estratégias de Interiorização da disciplina", *História de Portugal*, Círculo de Leitores, quarto volume: (415-49), 432-3.

⁸⁴ Seguimos a edição das *Obras Completas de Almeida Garrett* (Lello & Irmão). O texto em apreço encontra-se em vias de publicações no Projeto da Edição Crítica das Obras de Almeida Garrett, que tem vindo a ser publicado na Imprensa Nacional/Casa da Moeda, sob direcção de Ofélia Paiva Monteiro. Dos quatro livros do Tratado *Da Educação*, foi já publicado o primeiro (com desenvolvida e bem informada Introdução de Fernando Augusto Machado).

A educação das classes ínfimas...dos menos favorecidos." integrando na educação académica e profissional, "[neste capítulo entram] os liceus, os seminários, universidades e semelhantes." (681-2).

O que bem serve para entendermos quanto é complicado catalogar personalidades, ou estabelecermos onde começa a modernidade de alguns espíritos, ou até onde prevalece neles o peso de certas heranças. Sendo ainda mais difícil determinar, no percurso conturbado da nossa cultura, onde verdadeiramente começou a nossa modernidade educativa. Em Ribeiro Sanches? Em Garrett? Em Teófilo Braga? Ou apenas quando *todos* viram efectivamente reconhecido o seu direito de entrar na escola?

(Página deixada propositadamente em branco)

CAPÍTULO II

DO ROMANTISMO AO CIENTISMO.

A HISTÓRIA E A LITERATURA

Falar das lentas mudanças que tiveram lugar ao longo do nosso século XIX implica, necessariamente, que consideremos a decisiva importância do movimento romântico que atravessou toda a Europa. Movimento de amplas repercussões e vastas promessas, de que muitas estão ainda por cumprir.

Com Rousseau nasce o imperativo de cidadania, que envolve o direito fundamental à educação, com vista a uma mais esclarecida participação dos cidadãos no governo das nações. A estética deve a Kant o seu estatuto de campo de conhecimento autónomo, a que os primeiros românticos alemães reconhecem um estatuto de privilégio.⁸⁵ E aí se iniciará a idade crítica da cultura ocidental, que permanece ainda em aberto.

Após a revolução liberal, e a aparente vitória das forças do progresso sobre as forças conservadoras, muitas (todas?) eram as áreas a solicitar intervenção imediata, de molde a permitir a permeabilização da sociedade e das suas instituições aos novos ideais liberalizadores e progressistas. Tudo, aliás, carecia de re-ordenamento, de orientações novas, de reformas profundas. Ora esta reforma total constituía o motivo por excelência para uma reflexão sobre a sociedade, à imagem da que os filósofos românticos alemães haviam empreendido. A ideia de Sistema apelava à grande reflexão totalizante sobre os destinos da Humanidade, de que cada país constituía uma parte importante. E aos homens de pensamento abria-se um mundo de novos problemas a exigir capacidades desconhecidas de especulação filosófica, de produção teórica, científica e artística, para as quais os portugueses não estavam minimamente preparados.

Talvez, por isso mesmo, seja de sublinhar o facto de o nosso romantismo ter surgido como empresa de carácter individual, ao contrário do que aconteceu com o momento matricial (últimos anos do século dezoito - primeiros anos do século dezanove), do romantismo alemão, identificado com o grupo de Jena e as publicações do *Athenaeum*. Com efeito, em Portugal, as coisas passaram-se um pouco ao contrário. O nosso romantismo começou por dever-se ao esforço individual de dois homens, com divergências importantes entre si, - Almeida Garrett e Alexandre Herculano - e só mais tarde, nas décadas de sessenta e setenta, se reproduzirá, entre nós, qualquer coisa de semelhante ao caso alemão, com o grupo de jovens intelectuais que participaram na Questão conhecida pelo nome de *Bom Senso e Bom Gosto* (em Coimbra, na década de sessenta), e (já em Lisboa - 1870-1) o grupo do *Cenáculo*, que promoverá as célebres *Conferências do Casino* (de Maio a Junho de 1871). Nestes textos se configurou uma tentati-

⁸⁵ Cf. Friedrich Schiller e as suas *Cartas sobre a educação estética do homem*, 1793, (ver bibliografia).

va séria de edificar um Sistema de ideias que comportasse o programa de desenvolvimento desejável para o país, cuja situação deplorável justificava uma dupla atenção: pragmática e política, que resolvesse as questões visíveis à superfície do mundo; mas também filosófica, que discutisse e encontrasse os seus verdadeiros fundamentos. Mas a preocupação dos românticos nacionais será continuamente empurrada no sentido do ético e do pedagógico; ou seja, mais do que estética, a influência do romantismo foi, entre nós, muito mais da ordem do pragmático, do político.

E se é verdade que, no plano político, a revolução liberal correspondeu ao eco português da revolução francesa, também no plano cultural o nosso romantismo foi o eco desse(s) romantismo(s) vário(s) que se desenvolveu(ram) pela Europa do tempo, com particular incidência do romantismo francês. E talvez, por isso mesmo, o nosso romantismo tenha pouco do romantismo matricial dos irmãos Schlegel, e muito mais daquele outro romantismo à francesa.⁸⁶ O que não deverá ser motivo de estranheza, num país, então mais do que nunca, marcado pela cultura produzida além Pirenéus. E por isso os “galicismos” ocuparam o lugar simbólico de todas as sequelas de que padecia a nossa língua.

Estão cada vez mais em questão as denominações periodológicas a que fomos habituados; por excessivamente historicistas, por meramente decalcadas de divisões temporais (século X ou Y), ou muito simplesmente, como resultado da progressiva compreensão das profundas continuidades que, apesar dos momentos de ruptura fundamentais, é possível detectar na reconstrução do passado.

Mas parece mais ou menos consensual que o Romantismo correspondeu ao culminar de um lento e profundo processo de conquista da responsabilidade de cada um, face às condições da existência terrena, que constitui, afinal, o processo de conquista da racionalidade moderna. O primeiro passo poderemos situá-lo na fórmula cartesiana do *cogito ergo sum*, continuada e aperfeiçoada na fórmula de Leibniz *Nihil est sine ratione*, considerada o verdadeiro “princípio de razão”, “gerador da afirmação do sujeito e da necessidade de fundamento que caracteriza a consciência de pertença a uma época moderna, em nítida separação em relação ao passado.”⁸⁷ O fulgor criativo e reflexivo das sociedades oitocentistas rompeu, finalmente, as esquadrias da Ordem ancestral e pôs-se a inventar novas formas de dizer, de sentir e de pensar. Este profundo movimento que designamos de Romantismo foi, genericamente, uma libertação do espírito, num protesto sem igual contra as amarras teológicas e políticas que, por toda a Europa, teimavam em controlar os povos e em dispôr arbitrariamente dos indivíduos. Desta ânsia de liberdade se alimentou a Revolução que a França levará a cabo e onde tiveram origem os valores fundamentais de que ainda hoje se reclamam as nações do mundo dito ocidental.

⁸⁶ Lacoue-Labarthe e Jean-Luc Nancy dizem resultar desta circunstância “a má interpretação de que enferma o termo ‘romantismo’ (...)” e que “é, sem dúvida mais que em qualquer outro lado, profunda e tenaz em França - e por uma simples razão de desconhecimento”, in *L'Absolu Littéraire. Théorie de la Littérature du Romantisme allemand*, Paris, Seuil, 1978: 9.

⁸⁷ Silvína Rodrigues Lopes, *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Cosmos, 1994: 27-35, onde se explanam as diversas perspectivas filosóficas sobre a modernidade.

O indivíduo descobriu-se como sujeito, reconheceu-se como tal, revoltou-se, intelectualizou a sua revolta e descobriu a paixão de pensar. Desafiou os géneros, propôs novas formas e conquistou espaço para o irracional, paradoxalmente num território intelectual todo feito de racionalidade, seduzido pelas (promessas de) certezas da Ciência. As ciências iam construindo a sua identidade. E o sujeito-escritor, de repente liberto das normas da tradição, bate-se pelo seu estatuto de liberdade e procura “tomar o poder de (se) escrever e de (se) dizer”.⁸⁸

No complexo mundo de então, (como no de hoje), redesenham-se as cartas da geografia do Poder. Que é político, mas também cultural. A Alemanha acorda de um longo pesadelo e redescobre a sua energia nos mitos ancestrais que andavam esquecidos. Fichte lançará o repto no seu *Discurso à Nação Alemã* (1808) e o misticismo onírico da Germânia, verdadeira fonte matricial de novas maneiras de sentir e de pensar, inspirará poetas de toda a Europa onde se multiplicarão as tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de uma espécie de Renascimento(s) nacional(ais).

Schlegel fará entrar em cena o princípio da História, que se encarregará de tecer de mil maneiras todos os tempos e todos os espaços. A partir da reflexão em torno do passado e de como o presente se deveria posicionar em relação a ele, a História “vai constituir, não um dispositivo neutro e disponível, mas o modo de ser fundamental das empiricidades”.⁸⁹ Modo de ser da História que terá, desde logo, duas faces: uma delas “enquanto organização erudita e circumspecta do empírico; a outra, o seu reverso, enquanto fundo insondável donde emana a memória das coisas.”

História e Literatura serão importantes frentes de abertura a novas formas de pensar e de dizer o Homem e a sua condição na Terra, enquanto o domínio do planeta era prometido pelas Ciências da Natureza e pelas primeiras maravilhas da técnica. Como se, num incrível exercício de equilíbrio cósmico, a conquista das certezas que a ciência permitia cada vez mais sobre um cada vez maior número de fenómenos naturais, tivesse de ser contrabalançada pela rebeldia da escrita - da História e da Literatura, finalmente legitimadas.

Ora estas áreas de conhecimento já então se revelavam diferentes das áreas científicas propriamente ditas, por serem escorregadias, de difícil delimitação mas, ao mesmo tempo, sedutoras. O laboratório, que ganhou o prestígio de espaço por excelência da actividade científica, não era o *habitat* ideal para estas ciências humanas, mas sim o exterior, a sociedade, onde o espectáculo do poder ganhara crescente importância. A criação pioneira das principais Academias de História europeias revela bem essa importância para os reis e senhores, cujo prestígio se preservava, com crescente desvelo, na própria missão de preservação das memórias do passado. Marcadas pelo espírito científico do Iluminismo, estas Academias juntavam à sua volta uma aristocracia culta, provinda da nobreza, do clero, mas também com grande relevo para o sector burguês das ciências jurídicas, da medicina, da filosofia e da matemática. Encontramos aí uma

⁸⁸ Eduardo Prado Coelho, *Os Universos da Crítica. Paradigmas da Crítica Literária*, Lisboa, Edições 70, 1987:181.

⁸⁹ *Idem*: 203.

ideia de história como “algo de difuso e de erudito”, um saber imenso onde cabiam todos os temas sobre o passado, onde todas as curiosidades se justificavam.

Nos vários volumes que constituem a *História e Memórias da Academia Real das Ciências de Lisboa*, (1ª série:1797-1839), verifica-se a divisão em três séries: a das “Ciências Naturais”, a das “Ciências Exactas” e a última, que mais nos interessa, de “Literatura ou Ciências Morais e Belas-Letras”.⁹⁰ É evidente que aqui cabia tudo o que restasse das outras duas séries, tudo o que fosse estudo de personalidades e de factos do passado, mais ou menos enriquecidos conforme os dons estilísticos de cada autor: “uma grande diversidade de análises, muitas das quais, não sendo de natureza historiográfica, tiveram uma significativa importância no quadro de rigor das ciências humanas em que a História se inclui.”⁹¹ Acrescentaríamos, em que se inclui, também, a Literatura.

Com efeito, estas duas áreas da actividade intelectual do Homem andaram muito tempo embaraçadas e confundidas. O académico José Anastácio da Cunha (1766-1805) falava dos “historiadores” num sentido vago, enquanto “autores destes ‘ramos de literatura’”. E o próprio Herculano referia-se à tarefa de “escrever história” como algo ligado à “literatura do seu país”⁹². No que não andava muito longe de Jacques Le Goff quando fala da especificidade da ciência histórica que “não é uma ciência como as outras”, antes “uma ‘literatura científica’ dotada de características próprias”.⁹³

Sublinharemos, aqui, sobretudo, essa espécie de existência sinónima dos termos História e Literatura nos discursos académicos do século XVII ao XIX e que, entre avanços e recuos, se irão autonomizando. A História, cada vez mais ciente do seu objecto e da sua metodologia, procurará orientar-se para a compreensão das sociedades, relativizando cada vez mais o papel dos “grandes homens” e construindo os novos conceitos de “meio ambiente”, “carácter nacional”, “relatividade cultural”, que estilhaçarão a universalidade abstracta da história iluminista. E as Belas Letras, cada vez mais incertas do seu estatuto, cedendo terreno à Literatura, que busca acomodar-se na dimensão ficcional da prosa-romance, o género por excelência do século de oitocentos, e que, de algum modo, será ainda uma tentativa de fazer história. (Lembremos a enorme receptividade do público leitor para os novos géneros literários, o romance e o drama históricos - de que Herculano se dirá explicitamente o introdutor em Portugal, na segunda edição das suas *Lendas e Narrativas*). Daí a ambiguidade que então se manifestou entre os dois projectos de história que se apresentavam viáveis - o da *história-ciência*, que exigia uma séria metodologia de crítica documental, iniciada por Ranke, e que tornara a história e a pesquisa do passado em algo de científico; e o da *história-ficção*, que da mesma forma aspirava a represen-

⁹⁰ Designação que claramente nos diz da natureza vaga duma 'literatura' que era avaliada, conforme as circunstâncias, ora pela sua função moralizadora ora por notórias qualidades estilísticas. Sendo que ambas as hipóteses desconheciam um quadro sistemático de avaliação objectiva.

⁹¹ Reis Torgal, “Antes de Herculano...”, *História da História em Portugal. Séc. XIX - XX*, ed. Círculo de Leitores, Grandes Temas da nossa História, 1966: 28. Passaremos a grafar este volume H.H..

⁹² Alexandre Herculano, *Opúsculos*, IV, Lisboa, Presença, 1985: 62.

⁹³ Citado in H.H.: 9.

tificar o passado através da sua recriação ficcional, preocupando-se, no entanto, em exhibir os sinais exteriores da seriedade científica. Veja-se a quantidade de referências a documentos e a historiadores conceituados a que os novos romancistas recorrem, como estratégia de credibilização dos seus romances e dramas históricos e das suas propostas de leitura do passado nacional.⁹⁴ O que servirá, naturalmente, para reforçar, alargar e difundir, por um público cada vez mais alargado e de novo tipo, o reconhecimento da História enquanto paradigma do saber e enquanto estratégia de afirmação da nova ideologia e das novas instituições liberais. "A História aparece assim como o paradigma para a memória nacional, como elemento essencial ao serviço da liberdade."⁹⁵

Ao mesmo tempo, a Literatura começa a escrever-se numa nova linguagem, trata novos temas, conquista novas camadas de leitores, ávidos de identificação com tipos e personagens singulares vivendo, ainda que ficticiamente, um Portugal autêntico e distante que se desejava re - fundar: «De algum modo, é o poeta, o novelista, o impiedoso analista de uma sociedade em busca de uma nova identidade, que cumprirá o milagre de uma nova trans-substanciação: a realidade será o fruto do sonho que a antecede e configura.»⁹⁶

E tudo tenderá a contribuir para manter baralhados os campos histórico e literário. Os grandes autores eram, então, simultaneamente historiadores e romancistas; o objecto de estudo era o mesmo, o passado, quer na obra que se pretendia estritamente situada na área dos estudos históricos, quer na obra de ficção, com pretensão literária e que, de boa vontade, se afirmava devedora da mesma credibilidade, na sua função moralizadora de "formação das almas" do presente. E aqui reside uma das especificidades da nossa literatura de oitocentos, que surgia, de repente - e são ainda palavras do mesmo artigo de Eduardo Lourenço - "no meio das nossas paixões domésticas tão intensamente vividas, como a tábua de salvação, o 'milagre', capaz de funcionar como prova de vitalidade e pendor de restauração futura da plenitude perdida."

Saberes essencialmente discursivos, feitos de palavras e sobre palavras, quase sempre curiosas do passado, a História e a Literatura funcionarão, ao longo do século XIX, como autênticas fábricas de produção de um imaginário nacional novo, 'abstractamente clássico', alimentado ainda das grandezas passadas e tão extravagantes para um povo tão pequeno, mas empenhado, agora, em entrar na "modernidade europeia que não era a sua, nem no corpo nem na alma". Com efeito, a Filosofia e a erudição que entre nós se desenvolvia, fora, há muito, "convertida em ficção católica de província". Na Europa, quer na ordem da ciência e da crítica, como na da erudição e da Filosofia, essa modernidade seguia a ordem da Razão, impondo-se como modelo de toda a sociedade humana digna desse nome. Num Portugal como então éramos, "divididos entre a pequenez da paróquia que habitávamos e a imensidão do Império que nos alentava a alma, será ainda a grandeza do passado - sobretudo o quinhentista - e das suas personagens

⁹⁴ Catroga, "Alexandre Herculano e o Historicismo Romântico", *H.H.*: 44.

⁹⁵ Torgal, "art.cit.", *H.H.*: 32-3.

⁹⁶ Eduardo Lourenço, "Em torno do nosso Imaginário", *JL*, 8 de Outubro de 1997: (10-14) 10.

de recorte épico, que alimentará todas as ficções de que Portugal necessitará para se acreditar ainda capaz de ser actor da modernidade." ⁹⁷

A miragem dourada do passado distante e o relativo atraso das nossas precárias investigações eruditas transformarão o *literato-historiador* numa figura de primeira grandeza, de que Herculano será o paradigma - quase - perfeito.

Mas a destrição entre estas duas disciplinas 'do espírito', não só era possível como necessária: a metodologia científica que os estudos históricos, por um lado, e os estudos linguísticos/filológicos, pelo outro, se iam impondo, será a via de separação que, a partir de meados do século, dará fundamento ao cientismo que a geração positivista se esforçará por divulgar. E que agirá também sobre o campo literário, sobretudo devido ao prestígio que a filologia alemã soubera ganhar. Para a maioria dos intelectuais e filólogos do século dezanove, a descoberta do património literário será a actividade por excelência para o exercício das novas propostas da filosofia da história e da linguística comparativa, a ciência das línguas de que as literaturas se fazem. Consideradas como documentos privilegiados do passado que identifica cada nação e a individualiza, as literaturas nacionais ver-se-ão assaltadas por inusitada curiosidade, que se desejará, desde a primeira hora, controlada por critérios de rigor e de cientificidade, até então desconhecidos. Porque da leitura desses textos do passado dependia a própria configuração da(s) mitologia(s) nacional(ais), a filologia assumirá a altíssima missão de guardiã dum passado necessariamente glorioso, vertido nos textos que constituíam a Literatura de cada nação europeia.

E por isso, também a filologia adquirirá contornos de uma ética e de uma epistemologia, mais do que de uma ciência particular, ou de uma metodologia. Esta configuração do programa filológico foi, aliás, traçada desde o seu reaparecimento no século XIX, pelos seus mais insignes representantes: Lanson proclamará seus mestres Sainte-Beuve e Gaston Paris, e ele próprio contribuirá, de forma decisiva, para definir o trabalho literário como uma moral do trabalho e um modelo de vida. O que fará da filologia - e da sua irmã gémea, a história literária (sempre a literatura a deixar-se seduzir pela história), uma disciplina de austeridade, de controle dos devaneios individuais, enfim, como escreveu Eduardo Prado Coelho, um "trabalho dominado pelos princípios da *des-afectivação* e *refreamento do sujeito*."⁹⁸ Neste contexto, a própria linguagem torna-se objecto de estudo sistemático, de repente alargado às origens indo-europeias comuns. E os trabalhos de Gramática comparativa seduzirão muitos intelectuais para essa tarefa nova de trazer à luz do conhecimento os imensos segredos tanto tempo ignorados.⁹⁹

⁹⁷ As citações, até aqui não referenciadas, pertencem ao artigo citado na nota anterior.

⁹⁸ Eduardo Prado Coelho, *ob.cit.*: 218.

⁹⁹ Num livro editado em Paris, pela Librairie C. Reinwald & C., com data de 1876, intitulado *La Linguistique*, um de vasta série dedicada à divulgação das novas ciências, Abel Hovelacque, seu autor, dava, em resumo, o seguinte: "Linguistique, Philologie, Étymologie. La faculté du Langage articulé, sa localisation, son origine vraisemblable et son importance dans l'histoire naturelle. Tableau des trois couches linguistiques et des Idiomes qui les représentent. La pluralité originelle et la transformation des systèmes de Langues." - a avalanche de conhecimentos revelados e o deslumbramento por estas novas ciências é patente em todo o livro.

Mas a linguagem, sabemos hoje, constrói-nos de dentro de nós mesmos e diz mais do que aquilo que nós gostaríamos que dissesse. E nunca filólogo algum conseguiu evitar o seu próprio dizer-se, mesmo inconsciente - sobretudo inconsciente - como bem provou E. Prado Coelho na leitura que fez de Lanson, no seu livro atrás citado.

E temos assim construído um objecto de conhecimento em si mesmo ambíguo e imprevisível: as línguas que, por um lado, face ao seu novo estatuto de objecto de estudo científico, buscam o rigor de funcionamento das suas regularidades sistemáticas. Mas, por outro lado, essas mesmas línguas descobrem-se como um poderoso instrumento de descoberta individual e colectiva, de construção de cenários e de mundos possíveis, de interrogação e de descoberta do próprio real. E quanto mais as ciências da linguagem clarificam o seu funcionamento sistemático, mais fendas se abrem na relação que a linguagem mantém com os sujeitos que falam e escrevem. Destes mistérios de tipo novo se encarregará a Psicanálise, outra área do Saber desde sempre ávida de Literatura.

2.1. Uma educação literária romântica?

O Romantismo teve, pois, como pretensão mais funda o provocar uma ruptura total com o passado, mais e menos próximo. Por incapacidade das fórmulas tradicionais de governo das nações; pelo esgotamento de uma racionalidade pré-científica na explicação do mundo; por exaustão das suas formas de expressão.

O século XVIII fora paulatinamente gerando as condições mentais e materiais que haveriam de culminar na revolução francesa que haveria de influenciar todo o ocidente europeu. E o Romantismo confundir-se-á com a própria afirmação de modernidade, numa sociedade habitada por uma enorme diferenciação de estados mentais e culturais, como vem sendo característico da Humanidade de todos os tempos. O romantismo será coetâneo do nascimento da ciência moderna; inspirará a formação dos estados modernos e da ciência política. De toda esta reflexão, ressaltará a necessidade de afirmação de uma filosofia do sujeito, da ideia de progresso, dependente da vontade e da intervenção do homem, que o mesmo é dizer, da historicidade enquanto circunstância definidora do humano. Um ambiente mental que se reflectirá no campo específico das artes e da literatura e que será responsável pelas condições que permitirão a re-conceptualização do conceito estético por excelência, o conceito de *belo*.

No plano especificamente literário, a célebre *Querelle des Anciens et des Modernes*, que animou acesas discussões na França da segunda metade do século dezassete, foi a expressão mais viva desse longo e difícil processo de construção cognitiva e estética. O argumento central

^É neste ambiente de euforia intelectual, que tentamos entender o imenso entusiasmo com que muitos investigadores aderiram ao programa positivista que orientou quase toda a actividade intelectual das últimas décadas do século XIX. O passado da Humanidade surgia como uma autêntica revelação. E a monumentalidade das investigações levadas a cabo, por toda a Europa e em Portugal, revelam bem a enorme capacidade de sedução dessas novas aquisições do conhecimento que pareciam, então, capazes de levar o Homem para além da Utopia.

daqueles 'modernos' fundava-se na necessidade de definir, racionalmente, regras suficientemente objectivas e claras que dessem, às artes e à literatura, a mesma superioridade intelectual que era já reconhecida às ciências e à filosofia do tempo. Na perspectiva que era a deles, "A elaboração e formulação das regras de beleza eram a expressão do triunfo da racionalidade sobre a autoridade poética".¹⁰⁰ No entanto, e apesar de todas as regras, aceitam sem discussão as bases da Poesia, sobretudo a função fundamental de *agradar* e que definia como norma da gratificação artística a verosimilhança, em harmonia com os preceitos da beleza. E o conceito de beleza que se mobiliza é exactamente o mesmo conceito clássico de uma beleza eterna, intemporal e imutável, alheia às terrenas circunstâncias da existência humana.

Em termos de gosto, a superioridade que os 'modernos' reclamavam advinha do facto de, devido à sua superior racionalidade, e à força de múltiplas regras orientadoras, evitarem as infantilidades, indelicadezas e incoerências que muitas das obras dos 'antigos' continham. Era seu objectivo adaptar a literatura, e a arte em geral, àquela manifestação da 'bienséance' tão cara ao século dezassete francês. Homero, sobretudo, foi atacado pela irracionalidade de algumas das suas afirmações, pela ingenuidade de outras e, ainda, pela linguagem boçal de algumas das suas personagens. Com argumentos da razão e do gosto seiscentista, propunha-se uma vasta regulação da actividade poética, acreditando-se que quantas mais regras pudessem ser estabelecidas, menos os poetas correriam o risco de errar. Perrault escreveria que "um poeta de agora, com o génio de Virgílio, vivendo este século de abundantes luzes, poderia produzir um poema mais belo do que a Eneida, já que teria a guiá-lo muitas e mais sofisticadas regras."¹⁰¹ Só que esta racionalidade, transposta para a arte e a poesia era, ainda, súbdita submissa de normativos e códigos estéticos de procedência clássica, revelando como a arte não acompanhava a razão filosófica e/ou científica. Esta contenda permite-nos, sobretudo, perceber, pela fraca argumentação utilizada e pela ausência de definitivos vencedores/vencidos, o difícil percurso de clarificação conceptual que foi preciso percorrer, até chegarmos a uma mais clara distinção entre uma série de antíteses, que procuravam designar essa consciência de ruptura com o passado e a emergência de algo de novo que se anunciava na cultura ocidental, mas que era ainda impossível nomear.

Assim, e seguimos ainda o excelente ensaio de Calinescu, as diferenças de opinião que terão sustentado esta acesa polémica, tanto em França como na Inglaterra (com a denominada *Battle of the books*) nada tinham de substancial que as justificasse e impusesse. Pelo contrário, a leitura destes textos, a partir de hoje, mais não faz do que acentuar a superficialidade e inconsequência dos argumentos, já que não se encontra neles qualquer *desacordo teórico* sobre a fundamental questão poética que se levantava: estavam os 'modernos' em melhores condições que os poetas 'antigos' para cumprir o ideal de beleza herdado dos clássicos?

¹⁰⁰ Matei Calinescu, *Five Faces of Modernity. Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Durham, Duke University Press, 1987: 28.

¹⁰¹ Charles Perrault, *Parallèle des Ancients et des Modernes en ce qui regarde les arts et les sciences*, cit. de Calinescu, *ob.cit.*: 29.

E a verdade é que, quer para Perrault e seus seguidores ('os modernos') quer para Boileau e seus partidários ('os antigos'), os valores poéticos envolvidos na discussão eram, ainda e exactamente os mesmos. O ideal de beleza e de perfeição era o ideal clássico da beleza intemporal e imutável. O que justifica as palavras de Calinescu: "Num tal debate, ambas as facções provaram ter uma completa falta de sentido histórico", já que continuavam defendendo a "crença comum num modelo transcendente e único de beleza." (31). A superioridade dos "modernos", tiravam-na da possibilidade que os tempos lhes davam de interpretar mais fielmente esse ideal de beleza e de perfeição, que os antigos tinham interpretado com menor êxito. O que mantinha absolutamente intocável o conceito mesmo de perfeição e de beleza.

Para além dos argumentos da razão e do gosto, outro argumento de peso, nesta polémica, era o da superioridade religiosa que os 'modernos' invocavam, sobre os antigos, e que se revelava duplamente a favor dos primeiros: em primeiro lugar, pelo facto de serem mais velhos, intelectualmente, que os antigos e, logo, mais maduros (recuperando a velha metáfora medieval dos anões aos ombros dos gigantes e, por isso, vendo mais do que eles); em segundo lugar, porque devido à sua condição de cristãos, eram possuidores da verdade revelada por Cristo, inacessível aos antigos. A única superioridade daqueles advinha-lhes exactamente da sua alta capacidade para produzir beleza.¹⁰²

A oposição 'clássico-gótico', que antecipou a oposição 'clássico-romântico', impôs a compreensão da necessidade de adopção de diferentes critérios de avaliação estética. Revelando capacidade crítica suficiente para se colocar em aberta oposição ao critério de imitação dos neoclássicos, a paixão do gótico cultiva a imaginação, o sublime e o terrível, que exigem, na sua apreciação estética, regras e critérios próprios. "Quando um arquitecto avalia uma estrutura gótica com base em regras gregas, apenas encontra deformidades. Mas a arquitectura gótica tem as suas próprias regras, e quando é avaliada por elas, verifica-se que tem o seu mérito, da mesma forma que a grega."¹⁰³

Richard Hurd, autor destas palavras, foi dos primeiros a entender a fundamental oposição entre os critérios estéticos da arte grega e os da arte gótica, que se transformarão, respectivamente, em sinónimos da cultura do mundo pagão, com a sua persistente teoria da imitação, em oposição à cultura produzida pelo mundo cristianizado, cuja busca de verdade era considerada poeticamente superior, mais imaginativa e sublime.¹⁰⁴

Esta linha de apreciação estética, na sequência do argumento religioso invocado na Querelle, terá dado origem a um dos primeiros sentidos que a palavra *romântico* conheceu, nos começos do século XIX, e que designava os mais relevantes aspectos estéticos da civilização cristã, vista como uma era absolutamente distinta da história do mundo. É o romantismo co-

¹⁰² "Deus, incapaz de revelar aos Gregos a verdade, deu-lhes o génio para a poesia.", é um aforismo de Joubert (1754-1824), citado por Sainte-Beuve, numa das suas obras, bem significativo disto mesmo, cit. de Calinescu, *ob.cit.*: 33.

¹⁰³ Richard Hurd, *Letters on Chivalry and Romance*, facsimile da edição de 1762, New York, Garland, 1971: 57, cf. Calinescu, *ob. cit.*: 33.

¹⁰⁴ "The fancies of our modern bards are not only more gallant, but more sublime, more terrible, more alarming, than those of the classic fablers", Richard Hurd, cf. Calinescu, *ob. cit.*: 37.

meçou por ser exactamente essa expressão do Génio do Cristianismo, que, assim mesmo, será título da obra-chave que devemos a Chateaubriand. A superioridade dos 'românticos' (modernos) sobre os 'antigos' (clássicos), era agora justificada pelas suas práticas, consideradas não só as mais verdadeiras mas também as mais poéticas. "As lendas medievais, os poemas épicos e romances, a poesia dos trovadores, Dante, Petrarca, Ariosto, Shakespeare, Tasso, Milton, etc., todos eram incluídos na esfera do romantismo assim entendido. Só mais tarde o sentido do termo seria restringido para designar essencialmente as escolas literárias e artísticas que reagem contra o sistema de valores neoclássicos, durante as primeiras décadas do século dezanove."¹⁰⁵

Foi neste ambiente de agitação intelectual e de busca de algo ainda inominável que, gerados a partir dessa antinomia entre *antigos* e *modernos*, surgiram alguns pares de opostos, tais como, 'clássico-gótico', 'naíve-sentimental', 'clássico-romântico', 'clássico-moderno', que passaram a ser conceitos fundamentais do discurso crítico da arte e da literatura. O que nos deverá fazer compreender que "um tal desenvolvimento ao nível das terminologias seria impossível sem uma mais profunda mudança do gosto e da própria concepção de beleza."¹⁰⁶ Como já deixámos dito, revela-se-nos longa e atribulada a busca de sentidos e de formas que dissessem a novidade que se desejava e pressentia. E o ponto de ruptura fundamental far-se-á, sem dúvida, na definitiva adopção de um novo conceito de belo, uma concepção de beleza actual que, por sê-lo, se transformava numa categoria essencialmente histórica, sujeita às circunstâncias variáveis dos tempos e dos homens. Esta será a profunda linha de demarcação por onde se poderá aferir da modernidade das obras de arte.

O ideal da perfeição clássica, pura e incorruptível, o único admitido pelos fervorosos academicistas neoclássicos, irá sendo substituído por outras categorias, tais como o 'característico', o 'grotesco', o 'sublime', o 'interessante', o 'pitoresco', o 'moderno', tendo como denominador comum a todas elas o critério do relativismo histórico. O único que verdadeiramente se opunha aos preconceitos estéticos dos neoclássicos, cuja paixão pela perfeição intemporal e transcendente começa a ser lida como mero pretexto para fugir à história. Por isso os mais rebeldes dos jovens criadores farão absoluta questão de se empenharem na discussão da actualidade. "Ser do seu tempo, procurar responder aos seus problemas tornar-se-ia, mais que uma obrigação estética, uma obrigação moral."¹⁰⁷

Foi sobretudo em França que este quadro de oposições se construiu, na sequência da célebre *Querelle*; e foi sobretudo a partir da França que este entendimento do romantismo se propagaria aos restantes países do ocidente, entre os quais Portugal.

Interessa-nos, agora, verificar de que forma é que esta evolução conceptual, em que se geraram todas as estéticas modernas, de que a romântica foi apenas a primeira, se manifestou, entre nós, no curso do século dezanove, naqueles anos da vida nacional que começaram rasgados pelas invasões francesas, acabrunhados pelo exílio brasileiro da nossa realeza e pela quase

¹⁰⁵ Calinescu, *ob. cit.*: 38.

¹⁰⁶ *Idem*: 36.

¹⁰⁷ *Idem*.

total entrega, aos ingleses, dos destinos da nação atormentada. Que entendimentos se geraram entre nós de toda esta ampla discussão que percorria os grandes centros culturais europeus?

Lenta, bem mais lenta poderia ter sido a difusão destas novidades, se as circunstâncias da política nacional não tivessem empurrado para os nossos clássicos lugares de exílio europeu - Inglaterra e França - boa parte da nossa juventude letrada, naquelas duas décadas, atravessadas de vitórias e exílios e derrotas sucessivas, repartidas entre as duas grandes facções nacionais que então se digladiavam, e que acabariam com a instalação de uma nova ordem liberal - constitucional.

Alexandre Herculano e Almeida Garrett viajaram, exilados, por esses lugares de excepção onde se começara a produzir o fenómeno da nova era romântica. E, incansavelmente, encarnaram a missão essencialmente pedagógica que todo o filósofo, artista ou escritor desses tempos, assumia como sua. Cada um à sua maneira, com interessantes surpresas e paradoxos, que apenas atestam a própria historicidade individual de cada homem, apesar das precisas condições comuns que podem ter tido que viver.

No entanto, não deveremos nunca perder de vista a situação de profundo atraso em que a generalidade da nação portuguesa se encontrava, a justificar os constantes apelos à acção concreta que a geração liberal e, depois, os positivistas e republicanos proclamavam. A revolução desejada era política, mas também económica, social e cultural, de molde a transformar esta pequena e ignorada nação de secular existência agrária e analfabeta numa nação moderna e civilizada, capaz de auto-temperar as energias que, há séculos, andara desbaratando por terras e mares longínquos. Mais que desejada, essa revolução era vital para a nação, no quadro da Europa industrializada e culta de oitocentos.

Tornava-se, pois, urgente, fazer sentir a cada português que era um cidadão, que cada um é uma individualidade e tem os seus interesses; mas também que cada um é parte de um todo com interesses comuns: "isto explica a contração simultaneamente subjectiva (a descoberta do *eu*) e socialitária (a valorização do *volksgeist*) do pensamento social romântico (...) em ordem a conseguir-se a cimentação de um novo consenso social alternativo ao Antigo Regime que se pretendia destruir."¹⁰⁸ Refundar a nação surge como o grande objectivo colectivo, de forma a que "a nova ordem fizesse coincidir a *existência* de Portugal com a sua *essência*, consubstanciada na 'alma nacional' e que se revelava na cultura popular, nos monumentos, nos costumes, na memória, enfim, na História."¹⁰⁹ E, acrescentaríamos nós, na Literatura.

Nesta tarefa de recuperação da história e da literatura nacionais irá nascer e desenvolver-se uma específica capacidade de narrativa do passado. Uma arte da narrativa que se revelará determinante no processo de identificação disciplinar, quer da História quer da Literatura, que serão também espaços de expressão para diversas vozes, velhas e novas, por onde se experimentaram novas modalidades de linguagem, novos discursos, diversos pontos de vista, em que se entrecruzaram o acontecido e o imaginado, o certo e o desejado, o passado e o presente.

¹⁰⁸ Catroga, H.H.: 39-40.

¹⁰⁹ *Idem*.

Os muitos romances históricos escritos nesta época são o exemplo vivo desse esforço de harmonização da história e da alma portuguesa, do bem escrever dos clássicos e da sensibilidade e imaginação que se cria nova e que ditou o ambíguo perfil discursivo das muitas personagens 'históricas' que sofreram tratamento controverso no banco de ensaios a que foram submetidas.¹¹⁰

Uma evolução de exercício lento e difícil, como bem reconheceu Sampaio Bruno, já em 1886: "Depois os escritores, filhos do romantismo pelo estilo, *procedem do classicismo português pela gramática*; a sua linguagem é nobre mas *hirta*; nada elástica, dificulta-lhe os movimentos a *armadura de ferro* dos seus heróis." ¹¹¹

A percepção da historicidade enquanto critério fundamental da novidade que se buscava, atravessa o âmago das obras dos nossos primeiros românticos. A de Herculano, pela evidente necessidade do seu talento de historiador; a de Garrett, pela sua alargada concepção da cultura, interpretada na missão pedagógica de ensinar aos portugueses, como dele escreveu Ramalho Ortigão, "a estimar a beleza, a amar a liberdade, a compreender as artes e a querer o progresso."

Ora este reconhecimento da historicidade, como algo de intrínseco à modernidade, arrastava, naturalmente, a necessidade de pôr termo ao culto obrigado dos padrões da cultura greco-latina, contestação que terá, em cada um destes autores, *nuances* diversas, como diversas eram as suas opiniões em relação a muitos dos problemas que, por esse século fora, estariam em permanente discussão.

Várias são as artes que passaram pelo crivo da avaliação estética daqueles nossos primeiros românticos. Autor de um *Ensaio sobre a História da Pintura*, que abre com a consideração de que "as modernas escolas" têm valores de segunda ordem cuja pintura é superior à dos antigos, "ainda mesmo no seu maior auge", Garrett manifestou a sua predileção pelo gótico. No seu texto *Viagens e Impressões. Diário da minha viagem a Inglaterra* (1823), escreveu a propósito do Castelo de Dudley: "Os ingleses têm ultimamente restaurado este gosto de arquitectura, que tão belo é e tão solene, e que o servilismo das imitações gregas, o *rococó* das monstruosidades *greco-galas* dos três últimos séculos tinha prescrevido e proscrito.

A arquitectura gótica com suas agudas arcadas, com suas compridas e estreitas janelas, suas obscuras naves, sua melancólica solenidade, é mais própria de um templo cristão e de suas augustas funções, do que a elegante, a garrida, e demasiado risonha arquitectura grega. Os mistérios de Ísis, as orgias festivas de Baco, as solenidades de Flora, e as festas de Apolo ou Júpiter ficavam bem entre colunas dóricas ou coríntias. Mas os ritos cristãos, sérios, graves e mais dirigidos ao coração que aos sentidos, dizem melhor com a tristeza sublime duma igreja gótica." (633-4). Aqui perpassam os novos parâmetros de avaliação estética, atravessados por razões de gosto e de religiosidade cristã, tal como acima os referenciamos, no contexto europeu do tempo. Mas, como escreveu José Augusto França, "vemos o poeta, ao longo dos anos,

¹¹⁰ M^a de Fátima Marinho, *O romance Histórico em Portugal*, Porto, Campo das Letras, 1999.

¹¹¹ Sampaio Bruno, *A Geração Nova*, Porto, Magalhães e Moniz, Editores, 1886:16, itálicos nossos.

hesitar entre o neoclassicismo da sua formação 'vintista' e o 'gótico' revelado no seu exílio britânico;(...).¹¹²

No que à arte literária diz respeito, muitos são os momentos da sua obra em que o autor condena a excessiva colagem dos artistas aos modelos clássicos e, ao jeito do bom liberal que ele foi, reclamará para a república das letras a mesma liberdade por que se baterá no terreno das liberdades cívicas e políticas. Dos seus poemas *D. Branca* e *Camões*, publicados em 1825 e 1826, respectivamente, escreveu que eles representam “a primeira aclamação da nossa independência literária.”¹¹³

Nesse texto introdutório à recolha de romances tradicionais, guardados na memória e na voz do povo, revela-se fundamental a afirmação de vontade de fazer um livro que seja capaz de “popularizar o estudo da nova literatura primitiva, dos seus documentos mais *antigos* e mais *originais*”, capazes de orientar no bom sentido os novos engenhos, mostrando-lhes “os tipos verdadeiros da *popular nacionalidade* que procuram, e que em nós mesmos, não entre os modelos estrangeiros, se devem encontrar.”¹¹⁴ Abria assim a “agenda nacionalista”, de que o romantismo e o liberalismo se alimentarão, e afirma-se o gesto essencial de libertação do regime estético inspirado das aristotélicas leis da imitação, ao “soltar o primeiro grito de *liberdade* contra o *domínio opressivo e antinacional* da *falsa literatura*.”¹¹⁵

Por essa mesma liberdade, o autor das *Viagens* revela-se sensível àquela outra dimensão do romantismo que, face ao passado da humanidade, avalia a “literatura da civilização velha”, ou clássica-pagã, em confronto com aquela outra “muito mais original, muito mais criadora literatura da sociedade cristã”, “tão outra e tão distinta daquela” que “por forçosa necessidade, tão diversamente tem de formular-se em sua mais natural expressão, a poesia.” (10). Mas, tal como nos parece ter acontecido na maior parte dos românticos europeus, este critério apenas parece valer, neste nosso autor, para sustentar a confrontação entre uma estética da imitação, clássica e pagã, e uma estética, dita romântica, de inspiração cristã. E muito de paradoxal se nos revela nesta re-avaliação de clássicos e românticos já que, e convém não o esquecermos, foi exactamente a Europa cristã/católica que, desde o Renascimento, sustentou a imitação dos modelos clássicos. Talvez por isso, do que, no presente, nos ficou dessa grandiosa civilização cristã, apenas parecem restar as muitas ruínas esquecidas, e o frade, condenado a eternamente redimir os seus insuspeitados pecados.

Mas voltemos ao texto da Introdução que Garrett escreveu para o *Romanceiro*. Apesar de admitir a vaga significação do termo *romantismo* (...“do que se chamou romantismo, por falta de melhor palavra”...), a imprecisão dos critérios e da metodologia usada na reconstituição de alguns destes textos, na cronologia seguida na organização deste seu volume, afirma, sem rodeios, não ser sua preocupação alinhar com os “filólogos e antiquários” na construção de uma

¹¹² José Augusto França, “O século XIX em Portugal”, in *Comunicações* ao Colóquio organizado pelo Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa, Presença, 1979: 17.

¹¹³ Garrett, “Introdução”, *Romanceiro*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1997: 22.

¹¹⁴ *Idem*: 7, itálicos nossos.

¹¹⁵ *Idem*, itálicos nossos.

obra muito erudita, assim como lhe não importa “que os sábios façam pouco cabedal dela”; “Respondo pelo espírito, pela tendência, pela *verdade moral* do trabalho.”(8, itálico nosso). E essa verdade é que só através do estudo do “grande livro nacional, que é o povo e as suas tradições e as suas *virtudes* e os seus *vícios*, e as suas *crenças* e os seus *erros*”, poderíamos ser “nós mesmos”, encontrar “o tom e o espírito verdadeiro português.”(10). Temos, pois, Garrett do lado daquele romantismo que via no ‘nacional’, no ‘característico’, no ‘particular’, no ‘popular’ enfim, a essência da nova literatura, assim como a da nova identidade nacional que se buscava reconstruir. E o autor não hesita em afirmar como seus leitores dilectos “toda a classe de leitores”. Pelo que deseja que as suas obras “agradem à mocidade, que as mulheres se não enfadarem absolutamente de as ler, e os rapazes lhes não tomem medo e tédio como a um livro profissional.”. O romantismo de Garrett é, entre nós, o verdadeiro precursor da ideia de democracia cultural.

O tópico, tornado romântico por Victor Hugo¹¹⁶, da desobediência à clássica lei das três unidades reaparece, também, a cada passo da obra garrettiana. Dos muitos lugares possíveis de referência: “Façamos, com a rapidez com que em um teatro inglês se faz, a nossa mutação de cena; e deixar gemer as unidades de Aristóteles, que ninguém desta vez lhe acode.”¹¹⁷

Mas não será de esquecer a decisiva importância que teve nele a «boa educação clássica» em que o formaram, esteio deste magistério cultural em que Garrett se envolveu, e que contribuiu, em grande medida, para a novidade e importância da sua obra: uma obra comprometida entre o passado e o futuro e que, enquanto discurso literário, funciona, duplamente, como a ante-câmara da morte do classicismo e o limbo vital de que nascerá toda a nossa modernidade literária.

“O manuelino foi-lhe uma saída airosa, do *impasse*, que facilmente se tornou político, espécie de gótico aproximado duma história exemplar que o seu Camões cantaria, para exemplo das novas gerações (...).”¹¹⁸

“Não assim Herculano, para quem o universo gótico somente contava, em autenticidade nacional e do qual o manuelino era um avatar tardio, impossível baluarte contra a penetração do renascimento internacional”.

Entre Garrett e Herculano se expõe a bipolarização do romantismo português que, no entanto, tentou resposta a um e mesmo problema: o da “genuinidade da Nação, que é problema romântico por excelência. (...) Onde reside ela, a autenticidade ou o génio da raça? Nos castelos de antanho, na abóbada da Batalha, ou nas frágeis fortalezas velejando pelos mares desconhecidos e no postal rendilhado dos Jerónimos? (...) O neomanuelino será, no Palácio da Pena do rei alemão, a bandeira da geração romântica (...).

¹¹⁶ Recordamos a acesa discussão levantada pelo prefácio do *Cromwel*, de Victor Hugo, em França.

¹¹⁷ *Obras* de Almeida Garrett, *O Arco de Sant’Ana*, Porto, Lello e Irmãos, vol.I: 238.

¹¹⁸ José Augusto França, “O Século XIX em Portugal...”, 1979: 19.

O simbolismo pressuposto desta arquitectura dos descobrimentos reduzia-se, assim, ao seu contrário, numa espécie de autofagia estética - que era uma consumição da Pátria." ¹¹⁹

Mas passemos da global leitura estética que seguíamos, para a particular questão, que mais nos interessa, da discussão estritamente literária. Em artigo publicado na revista *Repositório Literário*, do Porto, em 1835, intitulado "Poesia. Imitação-Belo-Unidade"¹²⁰, expôs Herculano as suas primeiras ideias sobre a matéria. Escrito com a intenção de submeter a "exame [d]os princípios em que se fundam os diferentes sistemas" da crítica literária, dedica-se o autor a analisar os conceitos destacados em título, jóias maiores do tesouro clássico que herdámos. Com efeito, "Nós devemos em grande parte aos antigos o que sabemos: seria uma ingratidão negá-lo. Eles criaram as letras e as levaram a um ponto de esplendor admirável, mas por as criar e aperfeiçoar não se deve concluir que acertaram em tudo ou tudo sabiam."(29).

"No renascimento das letras a admiração pelos autores clássicos não deixou ver seus defeitos e erros, e julgou-se inviolável a antiguidade. (...) mas que passados dois séculos, ainda a república literária se conservasse deslumbrada pelo fulgor dos tempos remotos, enquanto as ciências começavam a fazer justiça e a dar o seu a seu dono, é o que nos parece inexplicável ou, para melhor dizer, o que com repugnância explicaríamos." (30 - a 'repugnância' que aqui se admite, na sequência da primeira 'inexplicabilidade', diz-nos bem do espírito permissivamente conciliatório do Herculano/literato).

Mas o grande motivo fundamentador deste artigo é, explicitamente, a oposição entre os conceitos de *clássicos* e *românticos*: "Trememos ao pronunciar as denominações de clássicos e românticos, palavras indefinidas ou definidas erradamente, que só têm gerado sarcasmos, insultos, misérias e nenhuma instrução verdadeira"(24). Isto porque "Infelizmente, em nossa pátria, a literatura há já anos que adormeceu ao som dos gemidos da desgraça pública: mas agora ela deve despertar, e despertar no meio de uma transição de ideias." E continuamos a citar Herculano, de tão claro e certo nos parece ser o diagnóstico da situação: "Esta situação é violenta, e muito mais para nós, que temos de *passar de salto* sobre um longo prazo de *progressão intelectual* para emparelhamos o nosso andamento com o do século. Se as opiniões estivessem determinadas, o mal ainda não seria tão grande; mas é num *caos* que nos vamos mergulhar e do qual nos tiraremos talvez muito depois de outras nações." (24-5, itálicos nossos).

O grande problema das letras nacionais atribui-o ele à falta de reflexão e estudo sério, já que nos limitávamos a aceitar, sem discussão, o legado literário que herdámos dos antigos, dispensando-se o seu exame. E propõe-se clarificar os velhos conceitos em uso.¹²¹ E o nosso romântico prova as fraquezas internas dessa mult centenária teoria cujas regras se impuseram à

¹¹⁹ *Idem*.

¹²⁰ Herculano, "Poesia. Imitação - Belo - Unidade", *Opúsculos*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand- Livraria Editora, Tomo IX, Literatura-Tomo I, 1907: 23 - 72.

¹²¹ *Idem*: 32: "Depois de Aristóteles, a poesia foi para os antigos a imitação do belo da natureza, tendo por condições a unidade e a verdade, ou a verosimilhança.(...) É pois o valor dos termos *imitação, belo, unidade, verdade* ou *verosímil*, que cumpre determinar para ver se as ideias que exprimem estão em harmonia entre si, e se podem dar validade a uma poética nelas fundada."

custa da autoridade conquistada pelos seus autores, e porque “era obrigatório defendê-las sob pena de ser havido por ignorante ou por homem de minguado critério.” (31)

Partindo da afirmação de que “o Belo [é] o objecto da poesia” (25), situa-o, indiscutivelmente, no campo da filosofia.¹²² Mas as suas explicações são, no essencial, imprecisas e confusas.

¹²² *Idem*: “Na poesia há essência e formas: estas devem convir àquela, ou, dizendo melhor, dela devem partir. Sem levar o facho da filosofia ao seio das artes, sem examinar a essência destas, as teorias formais ficam sem fundamento; e é justamente o que tem acontecido.” (26). Sem hesitação, coloca o belo na alma dos homens, seja qual for a natureza do belo em questão: “seja inteiramente resultado das relações das nossas faculdades intelectuais entre si, ou das destas faculdades com o mundo objectivo, ou, finalmente, resida neste, é sempre a alma do homem quem o sente e goza.” (25-6). Nasce, pois, aqui a primeira grande discordância com a poética clássica, já que, desde Aristóteles se definiu a poesia como a “imitação do belo da natureza”. O que coloca o conceito de belo “em a natureza moral ou física, e qualquer delas existente fora de nós.” (32).

Alexandre Herculano prossegue a sua análise, submetendo a exame os conceitos de *verosímil* e de *verdadeiro* na teoria da imitação clássica. De acordo com Aristóteles, a diferença entre estes conceitos reside no facto de a verosimilhança pertencer à poesia e a verdade pertencer à história: “a primeira consiste nos actos consequentes de um carácter em geral, a segunda nos actos praticados por um indivíduo existente e determinado. Destas expressões resulta que para a distinção do verdadeiro e do verosímil físico o crítico grego não nos deixou nenhuma regra, e que no moral cessa com o verosímil a imitação: na natureza não há senão caracteres individuais, os gerais existem por uma ideia.” (38-9)

E de Aristóteles passa a Horácio e à sua epístola aos Pisões. Descrevendo um monstro que imaginou, convidando-os a rir do quadro que lhes apresenta. E porquê? “Dá o poeta a razão- *vanae finguntur species* (...) E assim, o que for vão, o que não tiver tipo na natureza nunca será belo. Pobre Homero! Os teus ciclopes, o teu Polifemo, os monstros de Caríbdis, enfim teus lindos sonhos devem-nos arrancar uma gargalhada. Tu mesmo, crapulário Horácio, quererás com o teu Pégaso fazer-nos estourar de riso? Com efeito, onde existem as ficções dos antigos monstros da mitologia? Quem viu um homem ou um cavalo alado como o Amor e o Pégaso? (...) Cremos que existir na inteligência não é existir no mundo real. Se a fantasia produziu estas criações elas não foram imitadas, logo não têm modelo, logo não são belas. (...) Vemos, portanto, que para a teoria do verosímil pouco se aproveita a poética do ilustre adulator de Meçenas e de Octaviano [Horácio].” (40-41).

Boileau também não o convence; e descreve, igualmente, de Metastásio, a propósito da imitação nos comentários da poética de Aristóteles, quando “explica em que consiste o verosímil que o imitador é obrigado a conservar na sua imitação”. E cita o comentador “O alvo do copista, diz ele, é que a sua cópia possa substituir o original, o do imitador é conservar a semelhança possível do objecto sem alterar a matéria sujeita da imitação (...) O *admirável* desta consiste nas dificuldades que venceu o artista: o que, em nosso entender, equivale a dizer que o belo consiste em vencer as dificuldades da imitação”. Por sua vez Batteux, por este mesmo tempo, “reduzia as artes a um só princípio - a imitação da *bela natureza*; e louvemos a Deus pela unidade de doutrina de uma escola que hoje com tanta arrogância acusa de barbarismo e incerteza todos os princípios literários que não se amoldam aos seus.” (41-2). Pondo então em discussão o conceito de unidade, propõe-se submeter a um severo exame os cinco mais célebres poemas da cultura ocidental: a *Iliada*, de Homero; a *Eneida*, de Virgílio; o *Orlando Furioso*, de Ariosto; *Os Lusíadas*, de Camões e a *Jerusalém Libertada*, de Tasso (49 e sgs.), tendo como ponto de partida o conceito aristotélico de unidade de acção. Cita, do capítulo 8 da *Poética*, a definição de unidade de acção: “*Serão*, diz ele, *as partes de uma acção de tal jeito ligadas entre si, que tirada ou transposta uma, fique tudo destruído ou mudado.*” (52). E Herculano procurará provar que, em nenhum deles encontramos este preceito fundamental, tal como o velho Estagirita o definira. Encontra, sim, uma ideia maior e justificativa da grandeza de tais poemas, a saber, “a glória pátria” que cada uma daquelas obras interpretara superiormente. Contextualizando cada um dos autores nas respectivas épocas históricas, Herculano afirma aqui os seus melhores louros de historiador romântico de inspiração kantiana. “Não há aqui contradição com as anteriores afirmações da inexistência de regras do gosto, pois não é destas que se trata, mas sim de ‘regras que dizem respeito à união do gosto com a razão.’ Não existem padrões ou modelos a imitar, nem o gosto é susceptível de ser adquirido por imitação. *Existem sim produções do gosto que são exemplares*, cf. Silvína Rodrigues Lopes, *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Cosmos, 1994: 164.

Trata-se das obras geniais da literatura de todos os tempos e de todos os lugares, que estão acima de quaisquer classificações de escolas, épocas ou movimentos. Talvez porque Herculano pairasse a esse nível, desconfia do conceito de romântico, conceito múltiplo que ele próprio hesitará em identificar, concluindo o seu artigo com estas desencantadas palavras: “mas quando algum dia a Europa jazer livre e tranquila, ninguém olhará sem compaixão ou horror os desvarios literários do nosso século. Muitos mesmo não os entenderão.”

De tal forma, que resulta desta leitura uma posição relativamente paradoxal: Herculano não quer, definitivamente, ser 'clássico'. Mas na afirmação do seu querer ser 'romântico', são ainda profundas as hesitações e os pré-conceitos: "Mas, pretendendo destruir o sistema da escola clássica, não somos nós românticos? (...) Diremos somente que somos românticos querendo que os portugueses voltem a uma literatura sua, sem contudo deixar de admirar os monumentos da grega e da romana: que amem a pátria mesmo em poesia: (...): que *desterrem* de seus cantos esses numes dos gregos, agradáveis para eles, mas *ridículos* para nós (...): que *os substituam por nossa mitologia nacional na poesia narrativa*; e pela religião, pela filosofia e pela moral na lírica. Isto queremos nós e *neste sentido somos românticos*; porém naquele que a esta palavra se tem dado impropriamente, com o fito de encobrir a falta de génio e de fazer amar a irreligião, a imoralidade e quanto há de mais negro e abjecto no coração humano, *nós declaramos que não somos, nem esperamos sê-lo nunca.*" ¹²³

Pairava no espírito de Herculano a novíssima poesia de Byron, a quem o nosso historiador chama de "Mefistófeles de Goethe lançado na vida real"; "Poeta *sublimemente* destruidor (...). Da sua escola apenas restará ele, mas como um monumento espantoso dos princípios do génio quando desacompanhado da virtude." (70-1).

Podemos entender a dificuldade de Herculano, vítima, ele próprio, da situação violenta que atrás diagnosticara para os portugueses, que teriam de "passar de salto sobre um longo prazo de progressão intelectual para emparelharos o nosso andamento com o do século." Dificuldade que Silvina Rodrigues Lopes nos pode ajudar a perceber de outra maneira, com o recurso ao conceito de sublime, que motiva, subliminarmente, as últimas palavras do autor de *Eurico*: "Trata-se (...) de uma perda do poder da natureza que deixa de ditar as suas leis. A falha ou impotência da imaginação face às ideias exhibe a perda da submissão a uma finalidade. Tal como o belo, o sublime supõe um juízo reflexivo e pretende-se universal, mas, contrariamente àquele, aparece como *negação da forma e do livre acordo*, constituindo-se antes numa relação com o informe e deslocando consigo a tensão entre imaginação e entendimento para uma tensão entre imaginação e razão.(...) O movimento do sublime não é o de transgressão do limite, mas o de deslocamento infinito do limite, isto é, ilimitação." ¹²⁴

Subtilidades da reflexão filosófica sobre a arte que, na Europa, se iniciara com Baumgarten, Schlegel e Kant, que não será legítimo exigirmos onde praticamente se desconheciam. Com efeito teremos de reconhecer que, em Portugal, não terá acontecido a evolução da crítica da arte, pela introdução da "noção de gosto, como faculdade que permite distinguir o belo do feio [e que] apareceu durante o século XVIII, na Itália, Espanha, França, Inglaterra e, posteriormente, na Alemanha." (157). É esta noção de gosto que "constitui o fundamento da crítica, a qual não avaliava as obras de arte segundo a adequação a um modelo, mas segundo a apreensão pelo sentimento. O gosto aparece assim na dependência de uma subjectividade empírica que, com

¹²³ Alexandre Herculano, *ob. cit.*: 68-69, itálicos nossos.

¹²⁴ Silvina Rodrigues Lopes, *A Legitimação em Literatura*: 168-9, itálicos nossos.

Baumgarten (1750), dará lugar à teoria da sensibilidade ou “ciência do conhecimento sensível”, que funda um dos modos de pretensão da arte à verdade.”¹²⁵

Enquanto Baumgarten responsabiliza a crença tradicional num saber absoluto pela impossibilidade de uma estética - já que face a Deus, a sensibilidade não podia senão gerar a imperfeição - Kant provará a impossibilidade do projecto de autonomia que a Estética de Baumgarten propõe, pela simples razão de que é impossível determinar o belo a partir de conceitos. Mas a sua *Crítica da Faculdade de Julgar* servirá, desde então, de referente fundamental, a partir do qual se seguirão múltiplos e divergentes prosseguimentos - porque com Kant o problema da legitimação da arte cairá definitivamente no campo da filosofia.

No entanto, a distinção proposta por Baumgarten entre verdade estética e verdade lógica, constituiu o primeiro passo para o reconhecimento da autonomia da arte, “considerando as obras de arte como percepções verdadeiras e, portanto, belas.” (155). Só a verdade estética poderia permitir o conhecimento do particular, através da “percepção sensível, que se realiza ou por sensações, ou por imaginações, ou ainda por previsões que acompanham pressentimentos.”¹²⁶ Dando nova fundamentação aos conceitos de conhecimento confuso e de conhecimento distinto que Leibniz formulara, Baumgarten atribui à estética um estatuto novo, o de “*analogon* da razão”, já que “os dois tipos de verdade devem permanecer e desenvolver-se ao lado um do outro, pois dizem respeito a uma divisão inultrapassável, resultante da finitude humana, que implica que haja um tipo de conhecimento dependente da corporeidade.”¹²⁷ Aliás, de acordo com David Summers (1987), é detectável “uma longa discussão” que vem da tradição latina, atravessa o naturalismo renascentista até ao século dezanove e que, pela associação do *sensus communis* e do gosto, atribuiu importância notável ao particular, constituindo-se como uma proto-estética, “em que o juízo acerca das obras de arte participava das características dos juízos éticos, orientados para o que é “bom”, “justo”, “correcto”, em cada caso.” Ou seja, o estético participando do ético e do moral, tal como o encontraremos neste texto de Herculano. Apesar das suas afirmações sobre a autonomia da arte, “que em si mesma é causa, meio e fim da sua existência.”¹²⁸

É, com efeito, no terreno da filosofia que Herculano coloca a questão da poesia. E revela algumas intuições e informações meritórias, que poderemos confrontar com a teorização estética de Kant, sobretudo no que toca à possibilidade de “ligação da satisfação estética e da satisfação intelectual.”¹²⁹ O fenómeno estético devia ser “entendido como um juízo relacionador de uma ideia a um ideal (ético, religioso, patriótico)”¹³⁰, apelando, por isso, sistematicamente,

¹²⁵ Recordemos a ‘literatura sensível’ produzida pelo século XVIII francês que, com esta designação, figurou, durante décadas, nos currículos universitários portugueses, cf. M^o Herminia Laurel, *A História literária no ensino... em Portugal*, tese policopiada de doutoramento, pela Universidade de Aveiro, 1989.

¹²⁶ Baumgarten, § 444, cit. in S.R.Lopes, *ob. cit.*: 155.

¹²⁷ S.R.Lopes, *ob. cit.*: 156.

¹²⁸ Herculano, “Cartas sobre a História de Portugal”, 1985: 230.

¹²⁹ Kant, *Critique de la Faculté de Juger*, Paris, Vrin, 1984 : §16.

¹³⁰ Catroga, *HH*: 45.

para o estabelecimento de regras que permitissem pôr o belo ao serviço do bem. E ambos, obviamente, ao serviço do progresso da nação.

E o progresso da nação cabia à nova geração liberal, para a qual “o romântico”, “Na verdadeira acepção do termo, [ele] é o nosso símbolo; *porém* este símbolo *nada tem em rigor* com aquilo àcerca de que havemos falado. Tratámos das *formas* da poesia. As modernas opiniões dos *verdadeiros* românticos *versam sobre a sua essência*.”¹³¹

Claras palavras que deverão ser entendidas em toda a extensão do sentido que têm: afinal, ‘nada’ neste artigo trata ‘em rigor’ a ‘essência’ do romantismo. Bem lidas as palavras de Herculano de que nos vimos ocupando, parece ser legítimo entender que a ideia essencial que nelas se explana mais não é do que uma nova versão, oitocentista, de velhas propostas de regulação da literatura, circunscrita “aos limites da razão”(24). Para “que os portugueses voltem a uma literatura sua”(69), “que amem a pátria mesmo em poesia”, que “os numes dos gregos” os “substituam por nossa mitologia nacional”, aponta para tal exercício a sua preferência pela ‘poesia narrativa’, exactamente aquela a que John Guillory atribui, no espaço de língua inglesa, a criação de uma literatura vernácula, assente numa *poetic-diction* de clara inspiração latina.

Amar a Pátria, mesmo em poesia, tinha limites; afinal os próprios limites que a Pátria tinha. E a terminologia romântica que encontramos em Herculano funciona ainda como uma retórica formal a que (ainda) não corresponde a verdadeira compreensão da revolução estética e literária que outros autores europeus encetaram. O uso dos opostos clássico/romântico surge, neste texto, como mera formalidade, sem que a sua essência se tenha tocado. Não se vislumbra, neste artigo, qualquer resultado daquela lenta congeminção e alteração de sensibilidades e de perspectivas de criação, que ainda nos não acontecera.

O que, na verdade, parece ter acontecido, naturalmente, ao longo de todo o século dezanove, foi a lenta ruína de todo um paradigma cultural que vivia de um quadro de referências sociais, políticas e culturais de longa tradição, sustentado na aceitação universal da sua indiscutível autoridade. Das academias às universidades, dos poetas aos romancistas, dos arquitectos aos pintores, sempre as limitações eram as mesmas: o nosso gosto e as nossas opções estéticas nada tinham de novo para se alimentar, antes permanecíamos numa lenta e forçada digestão de velhas abastanças. Daí que o neomanuelino deste século corresponda, nas palavras do crítico José Augusto França, a mera recuperação formal de modelos de antanho: “A leitura destas fachadas, de palacetes, de hotéis, de pavilhões de feira, de jazigos, de portadas de livros e revistas, de cenários de ópera, leva-nos a medir a irrealidade ideológica em que repousa a história contemporânea do País.”¹³² E, nesta perspectiva, Herculano será “o grande derrotado da política portuguesa, ou seja do fontismo”, pela opção neomanuelina da nossa arquitectura de meados de oitocentos, pelo que tal opção traduz de “uma função centralizadora contra o medievismo municipalista de Herculano.”

¹³¹ A. Herculano, *ob. cit.*: 69, itálicos nossos.

¹³² José Augusto França, “O Século XIX em Portugal”: 17, donde retirámos as citações a seguir, não referenciadas.

Parece, pois, haver em Portugal um enorme défice de educação da sensibilidade e do gosto, educação que nos deveria ter preparado para os saltos qualitativos que o movimento romântico, e depois o realismo e o naturalismo, protagonizaram. Por isso mesmo, a estética enquanto disciplina crítica da arte e da literatura, não terá, entre nós, qualquer manifestação teórica digna desse nome. No decurso do século XIX, a tacanhez cultural de uma nação explica-se, também, pela sua incapacidade de discutir a arte, tornada matéria filosófica.

E os nossos primeiros românticos não puderam escapar aos paradoxos do seu tempo e da sociedade portuguesa: toda a sua poesia veste entidades da mitologia clássica, assim como na prosa as invocam a todo o passo. Acontecia então o difícil combate entre diversos paradigmas culturais. Só que enquanto o velho era por demais conhecido, e era fácil identificar as suas limitações, o novo estava ainda em construção. E o século dezanove será pequeno para derimir o muito que estava em causa.

2.2. Os Românticos e a Educação Literária

Regressemos a Garrett e às questões especificamente literárias que se mobilizavam na discussão da necessidade de levantar o estado de cultura geral do povo português. Enquanto expressão da sua forma de pensar a literatura nacional e a língua que a individualiza, consideradas como objectos de educação, teremos em vista os seus dois textos mais significativos, a saber, *Bosquejo de História da Poesia e Língua portuguesa* e *Da Educação - Cartas dirigidas a uma Senhora Ilustre encarregada da Instituição de uma Jovem Princesa*.¹³³

No primeiro destes textos, destacaremos o que o autor escreveu sobre a sua época, cujo subtítulo - "Segunda decadência da Língua e Literatura; Galicismo e Traduções" - diz já bastante da opinião formulada. Considerando o herdado do século XVIII como portador de "um mal terrível", a que a nascente Academia Real das Ciências não se soubera opôr, porque "a sua força moral não foi bastante", denuncia: "este mal foi o *galomania*, que, sobre perverter o carácter da nação de todo perdeu e acabou com a já combalida linguagem: frases bárbaras repugnantes à índole do idioma, termos híbridos, locuções arrastadas, sem elegância, formaram a algaravia da moda, e prestes invadiram todas as províncias das letras." (505). Sem normas de uso, sem regras estabelecidas e sem ensino rigoroso dos seus múltiplos segredos, restava a indiferença e o abuso: "Que bela invenção para a ignorância e para a preguiça não foi esta nova linguagem mascavada e de furta-cores, que todos podiam saber sem fadiga, cujas leis cada um moderava e arbitrava a seu modo, alterava a seu sabor com tão plena liberdade de consciência! Foi a religião de Mafoma: propagou - se a incontinência, a soltura, o desenfreio do apetite". Por isso Garrett reconhece que "Estudar a língua materna, como aquela em que falamos e escrevemos, é dos mais difíceis estudos, há mister longa e porfiada aplicação" (505)

¹³³ Citaremos a partir da edição *Obras de Almeida Garrett*, 2 vols., vol. I, Porto, Lello & Irmãos, 1966.

E porque sempre o estado da língua interfere no estado da literatura e da crítica dela, este despudorado uso da língua arrastara consigo a ligeireza de apreciação dos 'clássicos', tarefa demasiado difícil neste ambiente permissivo e relaxado da 'cultura' nacional: "...apodaram-se de ignorantes, de rançosos" e, nos mais esforçados, surge "o banal e ridículo pretexto de que ninguém podia lê - los pelas matérias que trataram; que tudo eram sermões, vidas de santos, histórias de conventos, de frades. Vergonhosa desculpa!" (506)

Desta posição, que nada nos espanta no jovem educado no amor aos clássicos que Garrett foi, saltamos para uma posição declaradamente elitista e conservadora, quando se trata de definir o conteúdo da educação dum jovem princesa (talvez, *pour cause*). Em *Da Educação*, defende a necessidade de uma "educação nobre" reservada às elites, aos que se não destinassem "a ofício ou emprego mecânico". Àquele tipo de educação teriam apenas acesso os filhos da nobreza e da aristocracia, enquanto os filhos das famílias burguesas se deveriam destinar a uma educação mais prática, já que a eles incumbiria assumir as funções profissionais que a sociedade moderna, industrializada, deveria pôr à disposição das novas gerações. Quanto a educação pública, como referimos atrás, não parece ser coisa que o nosso Garrett entenda necessária para o comum dos portugueses.

O seu plano de educação da jovem princesa serve de pretexto a vastas e curiosas considerações, gerais e particulares, em que a forma epistolar, "por mais singela e desataviada, mais se dá com a facilidade do estilo e a sinceridade da expressão, e melhor quadra ao natural pouco dogmático de um autor despresumido de si, que *antes propõe como quem duvida do que assevera como quem sabe*." ¹³⁴

No que toca à língua e literatura nacionais, lamenta que em Portugal fosse possível que "Homens para quem não são mistérios os de Píndaro e Pérsio, muitos a quem não metem medo as mais obstrusas dificuldades da língua santa, orientalistas e helenistas consumados não sabem, nunca estudaram sua própria, sua tão rica e formosa linguagem" (697). O que deixava esquecido, por igual, o estudo da literatura.

Curiosamente, umas linhas adiante, Garrett afirmará que "...mais essencial ainda à educação é o estudo da história. Nenhum tão necessário, nenhum mais útil, nenhum menos dispensável". Participando na corrente atrás identificada, reconhece-lhe não só o papel de elemento indispensável "da educação intelectual" como "também o é da moral; que a história bem ensinada tanto ilustra o entendimento como forma o coração." (698). Talvez por isso Garrett se tenha empenhado, em anos de mais acesa militância, em oferecer ao público interessado várias conferências sobre História.

Herculano, historiador a tempo inteiro, publicara em 1834 e na mesma revista *Repositório Literário*, um artigo intitulado "Qual é o estado da nossa literatura? Qual é o trilho que ela hoje tem a seguir? ", em que a preocupação central, que o título sugere, se divide entre um balanço

¹³⁴ *Idem*: 671, "Advertência Ao Leitor", itálicos nossos.

da literatura nacional do seu tempo e "o encargo dificultoso de indicar os meios de melhoramento do ensino e no estudo delas".¹³⁵

Sintetizaremos em meia dúzia de itens as reflexões firmadas ao longo deste texto:

- 1º- a identificação da literatura com a poesia e a eloquência (poesia/prosa);
- 2º- a matéria de discussão teórica reduzida à dicotomia ideia/forma;
- 3º- o reconhecimento da obediência cega à "autoridade dos antigos" e da prática do comentário como factores da "decadência" da literatura nacional;
- 4º- o estado mais que precário da língua portuguesa que estivera na origem da "impertinente questão dos arcaísmos e neologismos" e que "viciou e acanhou toda a literatura";
- 5º- o desconhecimento, entre nós, dos "sistemas estéticos mais liberais e filosóficos que o dos antigos, e o de Boileau", o que deixava "sem cabal resposta" os "reparos" dos pouquíssimos mas mais esclarecidos críticos literários (o ilustre crítico-censor José Agostinho de Macedo);
- 6º- a impossibilidade teórico-crítica de, em Portugal, se fazer "o exame dos méritos e deméritos" dos dois poemas românticos *Camões* e *D. Branca*, de Garrett, "únicos monumentos de uma poesia mais liberal do que a de nossos maiores". Impossibilidade que, segundo Herculano, se justifica pelo facto de não ter cabido a Portugal "figurar nesta lide" que ocupou toda a Europa, no sentido de criar "uma poética nova, ou, digamos antes, a fazer abandonar os cânones clássicos."

Sobressai deste conjunto de questões uma clara perspectiva de desacordo em relação ao estado contemporâneo das letras portuguesas, e a atribuição de responsabilidades à excessiva obediência a "um tropel de preceitos" julgados "imprescritíveis", tal como repetirá, em novos termos, no artigo publicado no ano seguinte, que acima recordámos.

Para obviar a esta situação de impreparação nacional, Herculano considera que "*Um curso de literatura* remediaria os danos que devemos temer, e serviria ao mesmo tempo de dar impulso às letras."(9) Ora este Curso de literatura deveria, em sua opinião, versar a história da poesia e da eloquência, com vista a uma mais consistente preparação de poetas e oradores: "As curtas reflexões que temos feito sobre *a poesia e a eloquência* são as bases em que julgamos dever-se fundar *um curso de literatura*, que serviria como de introdução aos estudos mais profundos do poeta e do orador."

O que nos suscita alguns comentários. O primeiro, é que parece evidente a persistência daquela dupla preocupação didáctica com a poesia e a eloquência, que constitui o essencial da herança clássica. O segundo tem a ver com a natureza mais ou menos descontextualizada (doméstica? pública?) do dito curso de literatura portuguesa, já que se não vislumbra a natureza institucional que lhe era atribuída; uma auto-formação? ou, no mínimo, fora de qualquer sistema

¹³⁵ Alexandre Herculano, "Qual é o estado da nossa literatura? Qual é o trilho que ela hoje tem a seguir?", (*Repositório Literário*, Porto, 1834) in *Opúsculos*, Tomo IX, Literatura - Tomo I, Lisboa, Antiga Casa Bertrand- Livraria Editora, 1907: 3.

geral de ensino, de que se não fala? O terceiro recai nos destinatários de tal curso, indivíduos que, parece, estariam previamente destinados a serem poetas e/ou oradores. O que, dito de outra maneira, significa a permanência de um projecto social de educação literária, a que temos vindo a chamar de clássica.

Ao condenar a poética de imitação, de inspiração aristotélica que, ao longo de séculos, acomodara os espíritos à "autoridade dos antigos" e à "prática do comentário", considera Herculano fundamental a definição de "*princípios necessários e universais* de todas as poéticas e consequentemente aquelas sobre que deveríamos emitir uma opinião *absoluta e exclusiva*; no resto respeitaríamos as opiniões de cada povo, de cada época, em tudo aquilo em que elas se não opusessem aos *princípios gerais*."(10) Podemos adivinhar nestas palavras a emergência daquela racionalidade crítica típica do século das luzes, preocupada com a definição de regras "universais", de validade "absoluta" e "exclusiva", como desejavam os "modernos" da *Querelle*; acompanhada, em Herculano, daquela dimensão nacionalista que o romantismo se encarregará de promover.

Do estado da poesia, passa ao estado da prosa, aqui designada, genericamente, de *eloquência* (ou *oratória*). Acolhe e mantém, sem discussão, os três objectivos que a tradição clássica reconhecia ao orador: 1º-o elogio ou a invectiva; 2º-a condenação ou absolvição, face à lei, nos tribunais; 3º- o terceiro, "destinado a ventilar os grandes interesses das nações nos congressos ou na tribuna popular" (11-12).

Ora, "Em Portugal, onde a representação nacional não existia (...) tanto o género deliberativo como o judiciário não tinham quase aplicação: ficava somente a eloquência do panegírico para o orador profano, e uma mistura de todos os três géneros para o orador sagrado." Destas duas hipóteses, a primeira parece-lhe não merecer grande respeito, já que "elogios de encomenda ou feitos na mira de interesse pessoal não podiam sair da boca do orador acompanhados das inspirações do entusiasmo; e sem convicção e persuasão própria não se pode convencer nem persuadir os outros." Quanto à eloquência sagrada, "o luxo da religião"(15), Herculano crê que "nunca pode preencher inteiramente o fim da arte"(12), já que se destina a auditórios cristãos, dispensando a eloquência da sua finalidade principal que é a de persuadir, "mover os afectos, mas também obrigar a razão." (13). E é óbvio que "o incrédulo não vai ouvir sermões" e o crente cristão não precisa de ser convencido da fé que o move. Daí o considerar tal forma de eloquência como "imperfeita, cujo vício se contem na sua própria natureza".¹³⁶

"É, portanto, a educar homens que ventilem dignamente as questões de interesse público, nas câmaras legislativas, ou que defendam a inocência e persigam o crime nos tribunais já públicos, que *o estudo e ensino desta parte da literatura* se deve dedicar: é assim que *nós*

¹³⁶ Evitando referir-se à "eloquência desenvolvida nas cortes da nossa primeira época de liberdade, que forma uma excepção de quanto dissemos sobre a eloquência do xixº século", por tal exame exigir espaço mais próprio e uma profunda reflexão, Herculano não deixa de exprimir o desejo de "ver publicar uma escolha das opiniões e relatórios então ventilados, à maneira do que se fez em França das orações dos representantes nacionais desde o princípio da revolução.", *Idem*: 16.

faríamos da essência destes dois géneros de oratória o objecto da segunda parte de um curso literário, tocando apenas de leve quanto é formal na arte e que sapientíssimos retóricos, copiando-se uns aos outros, de sobejo explicaram; mas tratando com profundidade os princípios aplicáveis principalmente aos géneros judiciário e deliberativo em relação à nossa situação política.”(16-7).

Para este fim, de alto interesse nacional, “seria do exame da eloquência nos diferentes tempos e lugares, que nós partiríamos em nossas indagações”. Retoma Demóstenes e Cícero e os maiores oradores de renome da “oratória moderna”, de que aprecia os franceses e, sobretudo, os ingleses: “Seria a desta última nação [Inglaterra] que nós proporíamos como principal modelo sem exceptuar contudo as outras” porque “se é verdade que a literatura em parte depende de certa harmonia com as circunstâncias de cada povo, nenhuma eloquência é mais digna para nós de estudo do que a inglesa. Nem entre os antigos, nem na república francesa, ela estava na mesma relação com as instituições sociais que *vai a estar* na nossa pátria.”¹³⁷

“Clareza, ordem de ideias, lógica severa, eis os meios principais da eloquência do foro e das câmaras legislativas”(19), apesar de reconhecer que, numa câmara, para defender ou impugnar uma lei “os movimentos [do orador] devem surgir sinceros de um coração intimamente comovido e de nenhum modo dar a conhecer que foram tranquilamente calculados pelos preceitos de Quintiliano.”

E finaliza: “Tal é o rápido quadro do nosso modo de pensar sobre a actual literatura portuguesa, e sobre os meios de *a dirigir*. As curtas reflexões que temos feito sobre a poesia e a eloquência são as bases em que julgamos dever-se fundar *um curso de literatura*, que serviria como de introdução aos estudos mais profundos do *poeta e do orador*. Oxalá que de entre os nossos literatos algum se encarregue desta útil e importante tarefa.” (20, *itálicos nossos*).

Deparamos, pois, com um discurso revelador de um especial apego do autor à necessidade de definição de princípios e regras, que pressupõem a concepção de uma literatura essencialmente normalizada. Apesar de uma crítica relativamente esclarecida do que era a prática de produção literária repetida há séculos, verificamos a incapacidade do autor de fugir a terminologias e conceitos desgastados, de tal forma eles estavam arreigados no discurso crítico dominante. E sublinhamos esta proposta de regulação de um curso de literatura portuguesa, ainda sem existência académica, mas que se propunha seguir os passos de um programa que viria a ser adoptado em quase todos os países da Europa. Falamos, obviamente, da ideia implícita no final deste artigo de que o ensino da oratória (sinónima de retórica e de eloquência), se devia destinar a futuros poetas e oradores políticos, cuja preparação se deveria fazer a partir da imitação, adequada, é certo, aos novos tempos, mas basicamente, imitação dos clássicos. O que nos faz lembrar aqui o artigo de Genette, “Rhétorique et enseignement” em que afirma, a propósito do ensino da retórica em França no século XIX, que “os grandes textos da literatura grega, latina e francesa não eram apenas objectos de estudo, mas também, e da maneira mais directa, mode-

¹³⁷ *Idem*: 18 - note-se a fórmula verbal adoptada que destacamos em *itálico*.

los a imitar.”¹³⁸ Os exercícios que se propunham aos alunos eram autênticos exercícios práticos de literatura, permitindo a passagem quase insensível dos últimos exercícios escolares às primeiras obras publicadas (em França, o caso de Flaubert e Hugo; entre nós, o de Garrett e Teófilo Braga, por exemplo). Fique, de passagem, a nota da indiscutível clareza de concepção dos programas escolares oficiais que sobre tais matérias se praticavam na França da primeira metade do século XIX, quando comparados com a quase inexistência de tais programas, em Portugal.

Estes textos de Herculano permitem-nos identificar a consciência da necessidade de mudança no tratamento escolar da matéria literária, sem que seja ainda claro o caminho a seguir nem os meios de o sustentar e divulgar. Em meados do século, a profunda e discutida amizade que ligará o autor de *O Bobo* ao jovem D. Pedro V permite-nos adivinhar a influência que o pensamento, aqui explanado, terá tido na inspiração do Curso Superior de Letras que aquele monarca se disporá a subsidiar. E até alguma influência na formulação dos novos currículos liceais que, ao longo do século, irão aparecer.

Face à enorme tacanhez da nação, a acção destes homens pretendia dirigir-se à necessidade do seu desenvolvimento mental, no contexto duma Europa revolucionada por novíssimos pensadores e criadores. E a par do desejo de renovação literária, enunciado neste artigo, e a que Herculano se dedicará intensamente, divulgando os novos géneros narrativos - que estranha mas significativamente, não constam das suas reflexões teóricas - desenvolveu-se um outro, para uma nova historiografia nacional. Aí revelar-se-ia fundamental a reflexão prioritária sobre os fundamentos matriciais da própria nação, “a compreensão da essência e da vocação de uma nova Nação a renascer”¹³⁹, de forma a afastar de vez os perigos do conservadorismo tradicional que, abertamente, se responsabilizava por esse mesmo atraso.

De acordo com Torgal, “os liberais ou os proto-liberais encontravam, efectivamente, na história de Portugal matéria para uma reflexão diferente sobre a realidade portuguesa”¹⁴⁰ recuperando a liberdade “como fundamento da nossa primitiva constituição política que apenas se renovava” e condenando o absolutismo como algo de “espúrio ao ‘espírito nacional’ “. E a “história aparece assim como o paradigma para a memória nacional, como elemento essencial ao serviço da liberdade”. A impossível missão do liberalismo será exactamente a da preservação da liberdade, dos homens e das consciências, através da preservação do passado, ao qual competiria “corrigir e alumiar o presente pelas lições da história”.¹⁴¹

Ora, nessa investigação do passado, era necessário o rigor metodológico. A exigência crítica vai exercer-se ao nível das fontes “sobre elementos seguros”. O que, naturalmente, abriu caminho a uma filologia disciplinada e disciplinadora das investigações dos documentos/ monumentos do passado, donde seria necessário extrair o fundo filosófico da identidade da Nação. Só assim se poderia “apreciar bem o valor dos factos, tornando-se assim exequível reduzir a

¹³⁸ Gérard Genette, *Figures II*, Paris, Seuil, 1969: 29.

¹³⁹ Catroga, *HH*: 41.

¹⁴⁰ Reis Torgal, *HH*: 32-3.

¹⁴¹ Herculano, *Portugaliae Monumenta Historica*, Prefácio, I, 1856: 8.

história a uma verdadeira ciência que habilite o presente e o futuro para tirarem vantagem das lições do passado”.¹⁴² Daí também que a História, para Herculano, seja, necessariamente, um saber secularizado e não matéria conformada pela Fé. (Veja-se a anacrónica polémica gerada em torno do Milagre de Ourique). Em tempos de afirmação liberal e progressista, a História surge como um vasto lugar-de-saber donde se pode e deve combater a excessiva catolicização da sociedade portuguesa, ao mesmo tempo que se afirmava a importância da filologia, ao serviço de uma reconstituição isenta do legado dos tempos idos, em que os textos literários assumem papel relevante.

Das várias explicações totalizantes de inspiração filosófica, que tinham como crença comum que o século XIX estaria maduro para decifrar o destino da humanidade e, dentro desta, do país, acabará por destacar-se, entre nós, a corrente positivista, que atribuirá à ciência esse papel decisivo de “única crença que os tempos legitimavam: ‘a religião da ciência e a fé no Progresso indefinido do espírito humano’.”¹⁴³ Nesta corrente se integrará Teófilo Braga com o seu persistente apetite pelo decifrar dos contextos. Graças ao imenso trabalho de investigação que foi dando a lume, acabou por ser reconhecido como o líder deste cientismo positivista que, nas últimas décadas de oitocentos, acabará confundido com um movimento republicano, que tomará a seu cargo a contestação sem tréguas à monarquia agonizante. Assim no-lo dizem todos os testemunhos deste tempo que nos falam desse quadrante político e que, afinal, batem certo com as acusações que lhes são feitas por todos os que se mantinham ainda fiéis ao ideário da monarquia.

Neste vasto e complicado campo de combate ideológico e político, assistiremos ao nascimento das primeiras Histórias da Literatura portuguesa; um projecto ambicioso, que tentará quase todos os futuros ‘professores’ da disciplina entretanto criada para ser ensinada nas escolas de nível médio e superior.

E uma vez mais a História se enredará, persistentemente, nas malhas dos vários discursos sobre o passado, o que determinará um certo modo na construção dos estudos históricos e na construção dos estudos literários que, na segunda metade do século, ganharão foros de disciplinas curriculares.

2.3. Representações Sociais do Literário *versus* Representações Literárias da Sociedade Oitocentista

Já o século ia avançado (1871), podia Adolfo Coelho dizer publicamente, por ocasião das *Conferências do Casino* que, a par da permanência de um regime político de oligarquia, “uma instituição velha, sem modificação essencial, com o nome ilusório de monarquia

¹⁴² *Idem*: VI.

¹⁴³ Joaquim de Carvalho, *Obras*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1955: 52-4, cit. in *HH*: 87-8.

constitucional”¹⁴⁴, em que “o sufrágio universal, a representação nacional, todos sabem que não passam de aparências puras”, subsistia uma mentalidade cultural tão velha quanto a dita monarquia. “Lembremo-nos, em primeiro lugar de que estamos num país em que o catolicismo é a religião do estado imposta materialmente à consciência de todos os que são portugueses: o espírito científico é pois aqui repellido de tudo o que estiver sob a acção do estado, perseguido fora dele.(...) Numa palavra, a investigação livre da verdade é impossível em Portugal.”¹⁴⁵ O facto de estas *Conferências* terem sido mandadas suspender pelo então Ministro do Reino, o Marquês de Ávila e Bolama, mais veracidade conferem às análises feitas e ao incómodo que produziram ao poder instituído.¹⁴⁶

É neste ambiente que deveremos inscrever e compreender o valor simbólico do estatuto social dos típicos bachareis/poetas/boémios que povoam o universo literário da nossa ficção oitocentista, sobretudo da queirosiana. A fome de mudança numa juventude abastada e desocupada não encontrava aqui sustento bastante: nem na sociedade, maioritariamente rural e provinciana e politicamente corrupta do Portugal constitucional, nem na Universidade de Coimbra, igualmente retrógrada, fechada e fradesca, e que era, ao tempo, na área das 'Humanidades' (leia-se 'Cânones e Teologia'), a única instituição de formação superior ao dispor desses jovens. Já que a fome de mudança e de utilidade a não podiam matar, matavam a sede nos botequins de Coimbra e de Lisboa e deslocavam-se esporadicamente a Paris, onde repetiam hábitos adquiridos e onde iludiam a ânsia de novidade, de diferente. E não os consumia só esta vida de boémia. Matava - lhes também o melhor das suas almas, ávidas de poesia, de um saber novo e de oportunidades reais de serem úteis ao país. Por isso o último dos Ramires se perderá na concepção difícil numa história da família que, de tão grandiosa, não caberá nunca nos limites dum livro; da mesma maneira que Carlos da Maia não será capaz de se impor uma disciplina mental e afectiva que lhe permita levar a bom termo o projecto científico e social desenhado com toda a ilusão da sua juventude. Estas e tantas outras personagens da ficção queirosiana são o sinal deixado por uma geração farta de si mesma e consciente de estar condenada a auto-reproduzir-se, sem qualquer hipótese de fuga ao peso da tradição: das famílias e do país, da Universidade e do Governo, tudo posto ao serviço da mesma preocupação de preservar (os privilégios legados pelo) passado.

Na verdade, quase todos estes personagens de ficção, tal como todas as grandes figuras da nossa intelectualidade de então, cumpriram a passagem obrigatória pelos bancos da

¹⁴⁴ Adolfo Coelho, *Carta Pública ao Marquês de Ávila e Bolama*, Lisboa, Tipografia do Futuro, 1871.

¹⁴⁵ Adolfo Coelho, *A Questão da Ensino*, Porto/Braga, Livraria Internacional, 1872: 24, que passaremos a grafar *QE*.

¹⁴⁶ Com efeito, em Portugal, o processo de passagem à “modernidade” é paulatinamente conquistado por meia dúzia de personalidades, de sucessivas gerações, muitas vezes ausentes do país (veja-se o caso dos “estrangeirados” do século XVIII e, no século XIX, os “românticos”, por força dum exílio involuntário), que iam tentando manter-nos a par das sucessivas fases de evolução mental e civilizacional por que a Europa ia passando, sempre obrigados a enfrentar a sistemática oposição dos poderes, do Estado e da Igreja, sempre e acima de tudo interessados na manutenção de privilégios seculares. E se é verdade que as obras e o pensamento desses homens representam hoje o melhor do nosso esforço de inteligência e do património que herdámos do passado, a permitirem-nos encontrar sempre uma representação, por ténue que seja, entre nós, desses grandes momentos do pensamento europeu, também é verdade que foram, no seu tempo, sistemática e metodicamente considerados perigosos, perniciosos e indesejados.

Universidade de Coimbra. O que aprendiam lá? O que lhes era ensinado? Que saber lhes era proporcionado por esse elenco de lentes prestigiados que se acoitavam à sombra da dignidade do conhecimento? Uma vez mais nos recorremos de palavras de Adolfo Coelho, n' *A questão do Ensino*, apresentada no âmbito das célebres e conturbadas *Conferências do Casino Lisbonense*, em 1871. Ouçamo - lo, na *Advertência* com que fez publicar o texto da sua intervenção: "Em 1862 matriculava - me eu na Universidade de Coimbra cheio das esperanças dos 15 anos, e com o fervor natural de quem ia entrar no que, segundo a velha imagem académica, lhe apresentavam como o alcaçar da ciência. Não era a primeira vez, porém, que entrava naquelas aulas; mas anteriormente era um mero espectador, e, confesso, o tom magistral e grave dalguns lentes, aquela cadeira elevada acima do nível das cabeças dos estudantes, o silêncio profundo destes eram cousas que produziam um grande efeito no meu ânimo pueril. Nada excitava, então, em mim um entusiasmo igual ao que sentia ao assistir a um doutoramento. A toada compassada daquelas orações latinas, a única cousa delas que ouvia, aqueles doutores com suas insígnias enchiam - me dum respeito, que me dominava, por todas aquelas figuras. A minha entrada para a Universidade quebrou porém o encanto. Achei diante de mim um lente de química, estúpido, mal seguro nas frases do compêndio, insolente, ora assumindo um ar carrancudo com pretensões a gravidade, ora descendo a graçolas boçais, fazendo o seu forte nas fórmulas químicas e na análise e preparação de alguns corpos, o que aprendera naturalmente ensinando. Esse homem tinha muita importância e influência na sua faculdade; era um Cérbero colocado à entrada daquele inferno, cuja fúria era mister abrandar. Poucos dias depois de se abrirem as aulas ouvia entre os condiscípulos frequentes vezes esta pergunta: " Já te recomendaste?" Soube então que aquele lente não chamava à lição um estudante se este não obtivesse ser - lhe recomendado por uma ou mais pessoas que ele tivesse em consideração.

As minhas ilusões acerca da Universidade estavam desfeitas; de ser aquele lente aí consentido concluía - se indiscutivelmente que o abuso existia lá em larga escala. Investiguei, e o resultado dessa investigação foi, que se queria a ciência, a que aspirava, não a buscasse aí.(...) ia à Universidade materialmente, o meu espírito não ia comigo. (...) Um lente de matemática, cuja aula frequentei dois anos, confirmou ainda as ideias que ia formando acerca da Universidade. Este era forte no compêndio; não gaguejava como o primeiro, mas horrorizava-o a ideia do infinito matemático que para ele não era mais que um sinal do absurdo numa hipótese: além da fórmula, do resultado material não via nada. Sabia mover a manivela do cálculo; mas era tão matemático como quem toca de ouvido é músico. Esse homem fora frade e na cadeira tinha o ar de um inquisidor - mor. Os estudantes tremiam diante dele. Quando porém, dava lição algum dos seus recomendados, se não chegava a ser amável, amaciava - se muito. Foram os únicos professores que tive na Universidade (...) a eles devo principalmente o ter perdido as ilusões acerca da Universidade logo na idade em que mais fortes foram para mim até hoje a coragem e as aspirações, em que por consequência senti forças para tentar a empresa difícil e arriscada de me educar intelectualmente a mim próprio."

O longo da citação se nos perdoe pelo facto de permitir-nos formular, a partir dela, algumas conclusões interessantes:

1.-a entrada na Universidade constituía um autêntico ritual de iniciação para os filhos das gentes mais abastadas- veja-se a idade de 15 anos com que Adolfo Coelho ingressa na Universidade de Coimbra.; 2.-o uso exclusivo do Latim, nas muitas cerimónias académicas, exercia, sobre os estudantes, um estranho fascínio de que apenas retinham a cadência pomposa que os embalava nesse privado ritual de iniciação masculina; 3.-o desencanto posterior dos jovens iniciados, face ao conhecimento que buscavam e não encontravam na sua autêntica verdade, dignidade e novidade, mas apenas transformado em matéria debitada por um qualquer compêndio, mais ou menos bem decorado; 4.-a definição rigorosa dos espaços da aula, com a cadeira do professor colocada em frente e ao alto (única forma de 'elevar' o saber transmitido?), 'acima do nível das cabeças dos estudantes' que 'tremiam de medo', no meio de um 'silêncio profundo'- sinais altamente significativos do entendimento da função educativa e da relação pedagógica; 5.-a importância da "cunha" (uma das nossas mais perniciosas e persistentes instituições?) a determinar a atenção dispensada pelo professor a cada aluno (e, supõe-se, a sua aprovação); 6.-a formação católica, 'fradesca', de grande parte dos lentes universitários, mais habituados e interessados no controlo apertado das consciências dos alunos do que no favorecimento do desabrochar da sua natural curiosidade científica pela via da racionalidade do saber, pela educação do gosto e pela prática da justiça e da verdade; 7.-a necessidade de recurso ao auto-didactismo para aqueles que, como Adolfo Coelho, sabiam exactamente o que queriam; 8.- em alternativa, a condenação a uma sapiência retórica, dourada e artificiosa que alimentava, cá fora, um corpo de funcionários do estado sem consciência profissional, sem hábitos de trabalho e dispostos a continuar a usufruir das benesses de um estado frágil e de uma situação política reconhecidamente corrupta.

Aquela figura do 'bacharel por Coimbra' da nossa ficção oitocentista, interessa-nos exactamente por ele ser o protótipo social do que era então o estudante da Universidade. Jovens, todos eles homens, oriundos das classes médias-altas do funcionalismo público ou das velhas famílias da aristocracia urbana e rural, mais ou menos decadente, ainda preservados pela legalidade de direitos quase feudais, como eram os morgádios. Por isso Eça de Queirós escreveu, do seu Fradique Mendes, "E Carlos foi para Paris estudar Direito nas cervejarias que cercam a Sorbonne, à espera da maioridade que lhe devia trazer as heranças acumuladas do pai e da avó."¹⁴⁷

A passagem pela Universidade constituía, pois, a iniciação por excelência destes jovens boémios: a iniciação académica, apenas aparentemente sujeita à sisudez e disciplina dos lentes, e que constituía, apesar de tudo, um privilégio a juntar a muitos outros, apenas ao alcance de muito poucos; a iniciação social e sentimental, que os próprios estudantes auto-controlavam, e que constituía a verdadeira aprendizagem dos tempos de estudante¹⁴⁸; as tertúlias onde se discutiam as últimas propostas chegadas da Europa; a publicação de revistas e jornais que faziam

¹⁴⁷ Eça de Queirós, *A Correspondência de Fradique Mendes*, Porto, Livraria Chardron, 1921: 17.

¹⁴⁸ O facto de, em Portugal, não se ter generalizado o sistema de internato, como aconteceu em França, por exemplo, permitiu a persistência, fundamentadora de uma certa forma de estar académica, de uma vivência social à margem da própria academia - o que hoje chamaríamos de verdadeira escola paralela.

circular as novidades chegadas de Paris; e pelo meio, tavernas, bebedeiras e duelos, amores proibidos e ligações perigosas. Esta a verdadeira aprendizagem da maioria dos estudantes de Coimbra, que apenas servia para alimentar os sonhos impossíveis destas jovens gerações condenadas e as horas doces da recordação nos anos de maturidade desencantada.

Vantagens para o tecido social? Poucas se vislumbram. Porque, na verdade, interessava pouco o que a maioria deles pudesse aprender. O que aprendiam não tinha que ter aplicação imediata a situações concretas e socialmente úteis; interessava muito mais enquanto sinal exterior de pertença à elite nacional, com direito a um emprego na administração e ao reconhecimento público de um certo estatuto de privilégio: uns latinórios que embasbacavam qualquer um, arrancados a um qualquer orador clássico; umas versalhadas de longo curso ou rápidas citações de verso rimado, tanto bastava à sociedade e à academia. “Tal é o ensino em Portugal, ensino irracional, híbrido, entregue ao acaso e ao arbitrário, forçado portanto a reduzir-se à aprendizagem e à retórica, ao ornato oratório”¹⁴⁹.

Diríamos nós que lhes não bastava já o capital linguístico acumulado, através da aprendizagem de uma língua literária de séculos, declaradamente desajustada: da vida, dos interesses da juventude, dos novos discursos que a Europa pusera a circular. Este lento processo de modernização intelectual e linguística será a obra maior deste conturbado século de oitocentos.

A recusa romântica da representação e do critério de verdade que a ela presidia não têm ainda qualquer significado entre nós.¹⁵⁰ A morte de Deus que Nietzsche proclamará na Europa culta dos finais do século dezanove, apresentada como o grande acontecimento que fez suspender a maior parte das crenças que haviam sustentado a cultura moderna, não será sequer admitida em Portugal, onde continuava vivo e intocável “o santuário da religião”. Por isso, Antero de Quental, o mais profundamente romântico de todos os nossos românticos das sucessivas gerações, clamará, sobretudo, contra a instituição da Igreja - o que não agradava nada a Herculano, paradigma de um outro romantismo português.

2.4. Disse Educação Literária Romântica?

Ian Hunter, em *Culture and Government*¹⁵¹, identifica uma ‘educação literária romântica’ que terá prevalecido ao longo do século dezanove e que correspondia a uma prática do eu, mais ou menos voluntária, e ainda confinada a uma casta restrita de indivíduos. Afinal, o eco natural de uma rousseauiana preocupação com a educação de todos os Émile, que os irmãos Schlegel desenvolveriam, em alguns dos seus *Fragmentos*, e a que Schiller dedicou as suas *Cartas sobre a educação estética do homem*. Trata-se, segundo Hunter, de um modelo de educação dirigida à

¹⁴⁹ Adolfo Coelho, *Q.E.*: 25.

¹⁵⁰ Fernando Guimarães, in *Poética do Simbolismo em Portugal*, chama-lhe “a passagem da representação para a figuração”.

¹⁵¹ Ian Hunter, *Culture and Government...*, 1988.

organização individual estético-ética do indivíduo, e perseguindo uma síntese capaz da reconciliação da divisão ética, operada no indivíduo, pela modernidade.

Perfeitos exemplares deste modelo de educação foram, sem dúvida, os dois nossos primeiros românticos, Garrett e Herculano, cuja formação, ainda necessariamente clássica, foi sendo refeita em jeito de auto-formação, por via de contactos pessoais, de experiências de vida, de estudo, de reflexões que constituem, em si mesmos, interessantíssimos processos de auto-educação, o melhor de que se fez o nosso melhor romantismo.

A divisão operada na cultura ocidental, na sequência do que Raymond Williams¹⁵² chamou o 'industrialismo', obrigou a uma distinção "entre a ideia de cultura como arte, e a ideia de cultura enquanto 'forma de vida'".¹⁵³ Uma perspectiva da crítica cultural que sustenta que «a reconciliação destas vertentes *há-de ser possível*» tendo em vista a «realização cultural global do homem». Realização cultural global que se tornaria o grande objectivo da disciplina de língua materna (inglês, no caso), ainda que, como comenta Hunter, tal reconciliação pareça ser sistemática e indefinidamente adiada.

E lembra-nos a distinção proposta por Calinescu, na obra que atrás citámos, entre uma *modernidade estética-cultural* e uma *modernidade tecnológica-científica-industrial*, uma versão diversa para explicar esta duplicidade que é a origem das concepções que, a partir de então, vêm operando no vastíssimo espaço cultural europeu. A doutrina do progresso, a confiança nas imensas possibilidades da ciência e da tecnologia, a preocupação com o tempo (negociação de horários/salários), o culto da razão, o ideal de liberdade, a orientação para o pragmatismo e o culto da acção e do sucesso - serão os traços definidores da modernidade tecnológica-científica-industrial, "sempre promovidos como valores chave da civilização triunfante *estabelecida pela classe média*".¹⁵⁴ Por contraste, a outra modernidade, aquela que haveria de gerar as vanguardas, era, desde os primeiros românticos, dada a radicais atitudes anti-burguesas ("*épater le bourgeois*"), manifestadas através da rebelião, da anarquia e do apocalipsismo, até ao auto-exílio de feição marcadamente aristocrática. Ao ponto de Calinescu afirmar que "Por isso, mais do que as suas aspirações positivas (que muitas vezes tinham pouco de comum), o que define a *modernidade cultural* é a sua rejeição total da *modernidade burguesa*, da sua paixão negativa pelo consumo." (itálicos nossos).

Não deixaremos de registar aqui o quanto nos parece paradoxal a naturalidade com que se esgrime este argumento da "paixão negativa pelo consumo", por parte da aristocracia, se a história nos diz, à abundância, ter sido exactamente esta a classe que era, afinal, e desde sempre, a única detentora dos meios e bens de produção, fosse material ou cultural. O negativo desta paixão deve, pois, ler-se em relação àqueles novos burgueses cujas condições económicas começaram a ultrapassar a de muitos aristocratas arruinados. E chamamos à colação o nosso Garrett que, num dos textos dos *Escritos Diversos*, intitulado "A Ordem do Banho", escreveu estas curiosas palavras: "Vivemos num século democrático: é verdade; nunca foram

¹⁵² A propósito da *Defense of Poetry* de Shelley, cf. Calinescu, *ob. cit.*: 7.

¹⁵³ *Idem*, nossa tradução para 'whole way of life'.

¹⁵⁴ *Idem*: 42, itálicos nossos.

tão odiosas as distinções sociais, nunca se lhes deu tão pouco valor - mas nunca foram tão procuradas. A classe média que invade tudo, e que está bem longe de deixar subir a plebe até ela, quer todavia elevar-se a si mesma a par da antiga nobreza. Já não é o peão fidalgo - o *bourgeois-gentilhomme* - que arremeda os ares da corte; é uma classe, uma geração inteira que invadiu os palácios, que se mandou escrever no livro de ouro pelos reis de armas de todos os países, que mofa do passado que não ouviu o seu nome, e do futuro que o não há-de conhecer: o presente é seu, porque o domina. Sabe que não vem na história, nem há-de ir à posteridade. Que fez ela, que fizeram seus avós para isso? Mas a ciência e as letras, a indústria e as artes são suas, sua é a riqueza, seu portanto o presente."¹⁵⁵

O que nos parece confirmar o acerto daquele conceito que tomámos de Auerbach, *la cour et la ville*, enquanto formação social de compromisso que se irá mantendo, entre nós, com um duplo intuito permanente: 1) o de "não deixar subir a plebe até ela"; 2) o de "elevar-se a si mesma a par da antiga nobreza." A crença nas capacidades da classe média para vir a tornar-se sujeito da história - e da cultura - é, para Garrett, toda mesclada de desconfiança; mas não pode deixar de reconhecer-lhe a nova e enorme capacidade de gerir as economias modernas, e através dessa capacidade, tomar conta das manifestações culturais.

Outra reflexão que nos ocorre é que, face àquela dita paixão da classe média pelo consumo e pelo útil, não deixa de ser curioso que a estética, entretanto reconhecida como campo de conhecimento específico da arte, tenha tido necessidade de a definir, exactamente, pela sua inutilidade. Após o contributo dado por Kant, nos finais de setecentos, ao definir a arte como actividade autónoma à qual, paradoxalmente, se atribui "um propósito não intencional" (Kant, *Crítica da faculdade de julgar*), o argumento do desinteresse fundamental da arte levará Théophile Gautier, por exemplo, a escrever, lapidariamente, "Só o que não serve para nada é verdadeiramente belo; tudo o que é útil é feio."¹⁵⁶ Como se se pressentisse a eventualidade histórica do assalto perpetrado pelas classes médias a um bem cultural de casta - a Arte (e a Literatura), e se pretendesse impor-lhes um estatuto que a(s) preservasse de tais intentos. Colocar o Belo (a Arte e a Literatura) ao abrigo dessa paixão pelo consumo, que é bem a marca dos tempos modernos, parece ter surgido, entre outras coisas, como uma estratégia de diversão no jogo económico/cultural/social, invadido por novos actores com fortes aspirações de ascensão social e cultural.

À Arte continuará a caber esse estatuto de referente de diferenciação entre a elite e a nova classe média que, por sua vez, exigirá uma cultura cada vez mais ao seu alcance. Mas a Arte não deixou nunca de render-se às implacáveis leis do mercado, onde o 'gosto', manifesto na posse dos bens artísticos, permanece, como sempre, dependente do dinheiro. E a linguagem literária, o capital cultural na sua forma linguística, fará parte desse mundo de artes invejáveis, capazes de assegurar, aos seus detentores, possibilidades insuspeitadas de ascensão social e cultural.

¹⁵⁵ *Obras de Almeida Garrett*, vol.I: 651.

¹⁵⁶ Gautier, Prefácio a *Mademoiselle de Maupin*, 1835. Mas não afirma o *design* contemporâneo que tudo o que é útil pode e deve ser belo?

Digamos, então que, à educação literária dita romântica, caberia a missão histórica de procurar resolver esta dicotomia 'ética' que se revela nas próprias designações utilizadas: modernidade *cultural* e modernidade *burguesa*. Dicotomia que, em si mesma, parece querer significar que toda a tradição cultural *clássica* é naturalmente herdada por aristocratas e aristocratizáveis, restando à modernidade dita, eufemisticamente, tecnológica-científica-industrial, lapidariamente, *burguesa*, a produção das condições materiais da sociedade moderna, a par de uma pré-estabelecida inferioridade de capacidades de produção e reprodução cultural. Considerando as "tantas e tão complexas articulações filosófico-políticas e sociológicas" da cultura europeia da modernidade, não discutir tudo isto levar-nos-á a "falsear a complexa cartografia da modernidade estética europeia."¹⁵⁷

Esta estética romântica construía-se na 'auto-cultivação' que foi, ao longo do século XIX, uma prática do "eu" mais ou menos voluntária, confinada a uma pequena elite preocupada, agora, de questões estéticas. Prática que se manifestava na "organização individual estético-ética que buscava a síntese da 'substância ética dividida' entre a sensibilidade e a razão."¹⁵⁸ E que múltiplas personalidades daquele século europeu ilustram cabalmente.¹⁵⁹ Mas "a cultura e o criticismo românticos não se deixariam operacionalizar ao nível da sociedade, pela intrínseca inexistência de generalidade e de democraticidade do seu projecto de educação estética."¹⁶⁰

E veremos então surgir um projecto de educação literária moderna que irá desenvolver-se em função do sistema estatal de administração e investigação, orientados para o novo objecto que era a *população*. Projecto que "Acrescenta à herança da educação clássica, o imperativo estético dos românticos de que, no entanto, diverge ao ser vertido como disciplina no governo das populações."¹⁶¹

No que ao caso português diz respeito, vimos como as questões da estética pouco significado puderam ter no nosso país, carente de outros cuidados bem mais básicos, mesmo vitais, assim como enormemente deficitária em matéria de capacidade intelectual e especulativa e também de sensibilidade para as reflectir e desenvolver. A criação de um sistema de ensino público - nas palavras de Hunter, "a maquinaria emergente da educação pública" - sobretudo através da instrução primária universal, continuou a revelar entre nós, a "finalidade primordial [de] «formar as almas» dos futuros portugueses, tornando-os obedientes às leis, tementes a Deus, amantes da Pátria e do Monarca e capazes de exercerem a cidadania no seio do sistema

¹⁵⁷ Vitor Aguiar e Silva, "Modernismo e Vanguarda em Fernando Pessoa", *Diacrítica*, nº 11, Braga, Centro de Estudos humanísticos, Universidade do Minho, 1996: 710.

¹⁵⁸ I. Hunter, *ob. cit.*: 3.

¹⁵⁹ Matei Calinescu, *Five Faces of Modernity...*, dá-nos vasto panorama das múltiplas contribuições autorais para a construção da complexa modernidade estética europeia.

¹⁶⁰ Ian Hunter, *ib.*

¹⁶¹ *Idem.*

constitucional vigente."¹⁶² O que significa que estávamos em particulares condições de (sub) desenvolvimento que nos impedem de acompanhar aquele quadro de construção teórica a que Hunter dedica a grande parte do seu exaltante trabalho.

Teremos, por isso, que buscar nos particulares materiais de conservação da nossa memória cultural o que possa ter decidido a especificidade do quadro português, em torno desta questão que perseguimos: como se construiu a identidade das disciplinas de Português/Literatura portuguesa?

Ou, dito em palavras de inspiração "habermasiana", de autoria partilhada entre Lindeza Diogo e Osvaldo Silvestre, "como fazer aceder o indivíduo a um espaço público livre de tutelas prévias? Aonde encontrar, e como contratualizar, o instrumento linguístico que permita a comunicação universal?"¹⁶³

Perguntas talvez demasiado ambiciosas, quando a verdade é que, entre nós, "A maior parte dos homens estão já demasiado fatigados e abatidos pela luta contra a necessidade, para que se animem a afrontar uma nova e mais dura luta contra o erro. Contentes com evitar o penoso esforço de pensar, deixam com gosto a outros a tutela dos seus conceitos, e quando sentem necessidades mais elevadas, adoptam com ávida fé as fórmulas que o Estado e a Igreja lhes proporcionam."¹⁶⁴

¹⁶² Jaime Reis, "O analfabetismo em Portugal no século XIX: Uma Interpretação.", in *O Atraso económico Português. 1850-1930*, Lisboa, INCM, 1993: 242.

¹⁶³ Américo Lindeza Diogo e Osvaldo M. Silvestre, *Rumo ao Português Legítimo*, 1996: X.

¹⁶⁴ Friedrich Schiller, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropolos, trad. e notas de Jaime Feijoo e Jorge Seca, Madrid, 1990: 169.

CAPÍTULO III

A CRIAÇÃO DOS LICEUS E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA DISCIPLINA

3.1. A Sociedade e o Sistema de ensino

Finalidades e currículo literário dos Liceus

No estudo que dedicou aos liceus, Vasco Pulido Valente faz ressaltar as muitas contradições que envolveram a criação deste nível de ensino, no âmbito do novo sistema de ensino público, criado pelo liberalismo. Essas contradições são visíveis nos objectivos traçados para os liceus que, em sua opinião, se reduzem basicamente a três, sendo notória uma relativa incompatibilidade entre eles:

"a) dar aos alunos uma *educação nobre*, própria de *cavalheiros*, formando-os moral e intelectualmente; b) prepará-los para a *vida prática*, isto é, proporcionar-lhes uma cultura *completa e adaptada à nova sociedade industrial e científica* e orientá-los para o desempenho de *funções produtivas*, isto é, para as carreiras técnicas; c) habilitá-los para frequentar as *escolas superiores*." ¹⁶⁵

Diríamos nós que aqui se revelam planos diversos de incompatibilidade. Num primeiro plano, parecia, então, possível e desejável albergar em escolas públicas modernas aquela *dignidade do ócio* que era própria à *educação nobre*, de *cavalheiros*, a par daquela outra missão, moderna por excelência, de formar os novos quadros técnicos e científicos. As tradições de aristocrática origem mesclam-se, pois, de ideais novos de serviço público, a que o domínio das ciências e das técnicas dão contornos de utilidade social. Querer conciliar o ócio com essa utilidade, foi, talvez, o segredo óbice que afectou tantos projectos e tantas tentativas de reforma.

A par desta missão, que diríamos impossível, e que se continuava no ensino superior para a formação das elites e dos quadros superiores, enuncia-se aquela outra, verdadeiramente liceal, de fornecer uma cultura geral e indispensável à "grande massa de cidadãos"¹⁶⁶ que não aspiravam a mais, em termos de instrução. E aí temos o segundo plano de incompatibilidades permanentes e gerador de permanentes conflitos, que nos permite perceber o entroncamento das grandes questões sociais com o sistema de ensino, a que este terá enormes dificuldades

¹⁶⁵ Vasco Pulido Valente, "O estado liberal e o ensino. Os Liceus portugueses (1834-1930)", in *Cadernos GIS*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973: 7.

¹⁶⁶ Conforme o preâmbulo do "Regulamento nacional dos Liceus" de 1836.

em dar resposta. E foi com certeza difícil de interpretar os desejos e aspirações sociais mais fortes dessa "massa de cidadãos", já que os tempos eram - e bem o viu Garrett - de emergência de uma nova classe média, com importantes motivações de ascensão social e cultural, mas cuja referência continuava a ser a tradicional aristocracia, destinada ao puro ócio da cultura.

Mas parecia faltarem as condições para uma formação eminentemente moderna, cientificamente informada, interessada na técnica e na resolução prática das deficiências de funcionamento social então reconhecidas, como parecia faltarem os candidatos dispostos a enfrentar, com êxito, as diversas carreiras que a nova sociedade prometia. Talvez por faltarem os exemplos de sucesso nessas novas carreiras, num país ainda profundamente ruralizado, analfabeto e com fracos índices de industrialização e de modernização.¹⁶⁷

Da dificuldade de interpretar o que fosse uma "cultura geral e indispensável" à grande massa de cidadãos e de compatibilizar os diversos interesses em presença resultou o facto de o ensino secundário ser, com efeito, objecto de sucessivas reformas e alterações, quase sempre com resultados mínimos. Colocado entre o ensino primário, reconhecidamente insuficiente e o ensino superior, desactualizado e incompleto, o ensino secundário reflecte todas as contradições e todos os paradoxos do sistema e da sociedade.

Já no final da primeira década do século vinte, um dos representantes da Câmara dos Deputados da Nação dissertava sobre as razões dos sucessivos desaires legislativos, relativos a este ramo de ensino, nestes termos: "Talvez por não apresentar limites tão precisos, por não ser tão fácil determinar-lhe os seus fins, tem a instrução secundária, há um século a esta parte, causado a pensadores e estadistas mais preocupações e mais cuidados do que qualquer dos outros dois graus do ensino. (...) Não podendo ser considerada como o grau de ensino destinado à cultura especial das classes médias, (...) a instrução secundária tem de ser, não só uma habilitação suficiente para a entrada nos cursos superiores, como ainda constituir, por si mesmo, um curso adequado a ministrar as noções fundamentais da cultura, isto é, um ensino capaz de dar um conjunto de conhecimentos positivos e úteis, que depois sirvam para todos os usos e necessidades sociais, que permitam, a quem os possua unicamente, entrar na vida prática, preparado, ao menos, com os elementos essenciais para a luta pela existência. É este carácter complexo que torna a instrução secundária a mais difícil de organizar pedagogicamente, de modo a congregar todas as opiniões, a harmonizar todos os interesses."¹⁶⁸

Atentemos na distinção que se estabelece entre os conhecimentos que hão-de constituir "uma habilitação suficiente para a entrada nos cursos superiores", e aqueles, "positivos e úteis", que permitam a entrada "na vida prática" e a "luta pela existência". Como se a entrada nos cursos superiores constituísse um fim em si mesma e não se esperasse de um curso superior que fornecesse conhecimentos "positivos e úteis" à "luta pela existência".

¹⁶⁷ Conforme *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores (quinto vol.).

¹⁶⁸ Isto dizia J. M. de Queiroz Veloso, num discurso feito perante a Câmara dos Deputados, já no ano de 1908. Ver mais à frente.

A verdade é que a grande percentagem de crianças ficava fora do sistema de ensino, logo no nível inicial, limitando, à partida, a capacidade de transformação social do ensino médio, tornado, ao nível das intenções políticas, público e para todos.

Apesar de toda a legislação sempre enunciar a pretensão de acompanhar a revolução científica e técnica associada a elevados índices de urbanidade, a verdade é que a nossa população era maioritariamente rural e analfabeta, e o desenvolvimento industrial quase insignificante. O que pode justificar a tese de que "Para elevar significativamente a percentagem da população a saber ler e escrever, era necessário que o Estado providenciasse estabelecimentos de ensino e professores em muito maior quantidade e criasse, simultaneamente, mecanismos de pressão sobre os pais para que os seus filhos fossem à escola."¹⁶⁹ A fragilidade financeira e administrativa do Estado português, aliada à fragilidade financeira e cultural da maioria esmagadora das famílias acabariam por ser importantes desculpas para a ausência de um plano de desenvolvimento sério e profundo do nosso sistema de ensino, já que parece ter faltado a vontade política para investir seriamente nesta área.¹⁷⁰

Do ponto de vista estatal, a questão das línguas ganha, por estes tempos, uma dimensão simbólica e política nova, por força dos muitos conflitos que foram desagregando velhos impérios europeus. A fundamental questão da unidade, identidade e estabilidade nacionais, atravessava uma boa quantidade de regiões da Europa de então¹⁷¹. A importância fundamental que a questão linguística assumia, na afirmação das novas identidades nacionais e estatais que se iam construindo, percebemo-la claramente nas políticas de disseminação do ensino das línguas nacionais, através das escolas. Para os vários estados nascentes, este constituiu um dos meios mais eficazes para assegurar as respectivas homogeneidades nacionais.¹⁷²

¹⁶⁹ Jaime Reis, "O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação", *O Atraso Económico Português. 1850-1930*, Lisboa, INCM, 1993: (227-252,) 241.

¹⁷⁰ *Idem*; na nota 34, discorda este investigador de outras teses sustentadas sobre o tema, concretamente, de António Nóvoa que dá prioridade, numa escala de critérios avaliativos das causas da nossa fraca alfabetização, à falta de desenvolvimento económico e à estrutura social, e apenas subsidiariamente "às indecisões do poder político no domínio do ensino" (cf. Nóvoa, *Le temps des Professeurs*, vol. 1: 353). E acrescenta Reis: "A nossa crença de que esta ordem de importância dos factores deve ser invertida resulta da consideração de casos de países com características socioeconómicas semelhantes às portuguesas mas onde um esforço estatal permitiu ir bastante mais longe na alfabetização."

¹⁷¹ quadros estatísticos dessa comparação na primeira parte deste trabalho de Jaime Reis.

¹⁷² *Idem*: 250: "Como exemplos, basta lembrar os flamengos na Bélgica, os dinamarqueses no Schleswig-Holstein, os polacos na Silésia prussiana, as «nações» que constituíam a Espanha e as vagas sucessivas de gregos que, provindos de diferentes pontos do Mediterrâneo Oriental, foram, ao longo do século, incorporados na Grécia. (...) É conhecido o mosaico linguístico constituído pelo Império Austro-Húngaro, mas há mais exemplos desta influência centrífuga. Para além dos exemplos citados no parágrafo anterior pode-se assinalar o da Itália, recém-unificada no último quartel do século passado, onde apenas uma minoria dos cidadãos falava a língua oficial do Estado, ou seja, o italiano."

¹⁷² *Idem*: "...os governos das grandes potências decidiram, quase sem excepção, a favor das maiorias nacionais das quais derivavam o seu apoio e que tentaram tornar tão homogêneas quanto possível, do ponto de vista da língua e do sedimento nacional.", cf. F. H. Hinsley (org.), *The New Cambridge Modern History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1962, vol XI: 249.

Portugal vivia uma situação de relativa tranquilidade interna que caracterizou as cinco ou seis décadas subsequentes ao estabelecimento da Regeneração. Mas não lhe era estranho o contexto de uma Europa onde os afrontamentos étnicos, as lutas sociais, as dissidências políticas e constitucionais e o impacto das guerras externas persistiram até bem tarde. Nem a importância fundamental que aí se estava reconhecendo aos sistemas de ensino, cada vez mais considerados como instrumentos indispensáveis na construção das modernas identidades nacionais.

Marcado por uma invejável unidade nacional e linguística, a questão da língua não foi nunca uma questão decisiva para Portugal: os muitos perigos que o espreitavam não parecia porem em perigo a língua portuguesa, nem a ameaçavam enquanto língua nacional. O que não significa que, de todos esses acontecimentos externos, não tenha sido possível perceber a nova dimensão simbólica que o estudo das línguas nacionais e das suas literaturas assumia, no quadro da afirmação internacional dos estados modernos. O que torna o caso português de difícil compreensão. Será que o pouco investimento feito na alfabetização e no ensino em geral, se deverá atribuir a essa relativa paz interna que sempre nos tem mantido mais ou menos adormecidos? Ainda a persistência da "apagada e vil tristeza" em que Camões nos deixara? É esta a tese do historiador que, neste ponto, nos acompanha (253).

Fundamental para o nosso objectivo é o percebermos que, ao longo deste século, razões de ordem filosófica, estética e política empurravam importantes comunidades da Europa para a afirmação de nacionalismos novos, de que a língua constituía um 'cimento' fundamental. E a política das línguas nacionais passará a ser uma das tarefas mais importantes dos Estados modernos europeus, tanto mais que a questão colonial levantava sérias preocupações nesse domínio.¹⁷³ A universalidade da língua latina enquanto língua de cultura começara a ceder território em favor destas novas prioridades.

Em Portugal, o lento processo de "estatização do idioma" começou de forma hesitante, com a administração pombalina, e vai encontrar em Garrett o mentor de uma "verdadeira ideologia linguística"¹⁷⁴. As novas gerações de exilados, mais tarde políticos, deputados, literatos e/ou jornalistas vão assumir a defesa deste património matricial com ardor verdadeiramente patriótico¹⁷⁵.

Mas essa "ideologia linguística" valeu mais como arma de arremesso político-partidário do que como manifestação de uma verdadeira "teoria da vernaculidade". E a prova definitiva encontramos-na nas (in)decisões governamentais sobre o estatuto da língua portuguesa no siste-

¹⁷³ Para o caso português ver, entre outros, o artigo de A H. Oliveira Marques, "Relações entre Portugal e o mundo germânico nos séculos XIX e XX. Breve Ensaio", *Cultura*, Revista de História e de Teoria das Ideias, Lisboa, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, vol XI, 1999, II Série: 279-94.

¹⁷⁴ Telmo Verdelho, "Garrett e o Pensamento Normativo na Língua Portuguesa", *Colóquio/Letras*, nº 153/154, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999: 107-126.

¹⁷⁵ Ver, por exemplo, José Augusto dos Santos Alves, *Ideologia e Política na Imprensa do Exílio, "O Portuguez" (1814-1826)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 1992:143-69.

ma de ensino público nacional, mantendo o estudo do português dependente do estudo do latim até para lá da metade do século dezanove (1860).

A escola pública liberal que se desejava alargada à maioria da população parece ter sido incapaz de gerar os professores e os meios que facilitassem a disseminação de um novo discurso pedagógico sobre a língua e a literatura nacionais. Era, certamente, demasiado grande o fosso aberto entre as duas manifestações linguísticas, a língua literária e a heteroglossia nacionais, ambas a atravessar momentos de profunda mudança. De um lado a língua literária, como atrás referimos, buscando novos horizontes e tentando afastar-se da gramática latina, exactamente pela via da defesa do vernáculo; de outro lado, uma heteroglossia que urgia purificar, literarizar, enfim, legitimar enquanto "langue de la tribu". Um processo lento e moroso, que atravessa os séculos em surda permanência. Como escreveu Telmo Verdelho¹⁷⁶, dois longos séculos se passaram para que esse vernáculo se reconstruísse a si próprio, se reconhecesse como tal e se impusesse como o português legítimo.

A reconstrução desse vernáculo vai fazer-se, sobretudo, à custa da cuidada recuperação de elementos da heteroglossia, tradicionalmente ignorada, a par de elementos novos importados das línguas fundamentais da cultura europeia. E é através dos novos exemplares disponibilizados pela literatura de ficção, romântica, popular, folhetinesca, ultra-romântica, e depois realista, que a classe média (e algum povo que a ela vai tendo acesso) vai alterando os seus hábitos verbais, assimilando novas modalidades linguísticas e sendo capaz de ir subindo os altos e difíceis degraus da ascensão cultural, lá onde é já possível tirar algum rendimento do capital linguístico adquirido à custa e através da língua literária ou, pelo menos, do acesso aos apertados meandros de que se foi fazendo o campo da Literatura.¹⁷⁷

E se a construção desta nova língua portuguesa foi sucedendo, lenta e vagarosamente, no seio da sociedade oitocentista, muito mais tempo levaria a entrar nas escolas, sem quadros professorais devidamente preparados e onde a maioria dos que acediam a esta função estava, por certo, mais talhada para continuar "a manter [-se] a feição predominantemente clássica, filológica, do quadro das disciplinas ministradas"¹⁷⁸, do que preparados para apreender significados profundos de movimentos sociológicos em curso e para os verter em formações disciplinares novas.

¹⁷⁶ "A *Vernaculidade* constituiu um tema particularmente mobilizador para toda a intelectualidade portuguesa e em especial para os estudiosos da língua e da literatura, sobretudo durante as centúrias que vão desde os meados de setecentos até aos nossos anos cinquenta", Telmo Verdelho, "Camilo e a Tradição Vernacular", in *Congresso Internacional de Estudos Camilianos, Actas*, Coimbra, 1994: (301-325) 307.

¹⁷⁷ Ver M^o de Lurdes Costa Lima dos Santos, *Intelectuais portugueses na Primeira Metade de oitocentos*, Lisboa, Editorial Presença, 1988: 61: "A valorização, conscientemente expressa, de uma origem social modesta tenderia a ser dominante (...). Reconhecer-se nascido numa família humilde ajudava a guindar-se a um nível mais alto numa escala inspirada em ideais meritocráticos - a origem modesta marcava o ponto de partida de um percurso, ponto que, confrontado com outros posteriores, faria sobressair a distância percorrida, logo, o valor de quem a tinha percorrido."

¹⁷⁸ Newton de Macedo, "Cultura e Assistência", in *História de Portugal*, edição monumental, Barcelos Portucalense Editora, mcmxxxv, dir. Damião Peres, 7 vols (+Suplemento +Índices), vol.VII: 665.

Talvez por não estarem ainda criadas as condições necessárias à “apropriação do aparato pedagógico por uma burguesia hegemónica cujas necessidades administrativas e ideológicas requerem a estandardização da língua vernácula.”¹⁷⁹

O século XIX português teve esta importante missão para cumprir: dar o seu tempo para a lenta estandardização do português moderno.

Julgamos ter-se tornado visível, ao longo deste trabalho, a importância que tem cabido ao manejo da leitura e da escrita (da literatura), em todos os tempos, na passagem do património cultural, de geração em geração, de grupos sociais mais restritos a grupos sociais mais amplos. Ou seja, a ideia absolutamente essencial de que a vertente linguística da educação literária é o verdadeiro capital cultural em que parece ter valido a pena investir, desde sempre.

Herdeiro de uma educação literária clássica, destinada a uma minoria privilegiada, o sistema de ensino público português teve que enfrentar difíceis circunstâncias de carência intelectual e científica, no momento em que o liberalismo decidiu tomar em mãos a questão educativa. Os homens de cultura eram, por força dos tempos, eruditos eminentes, muitos deles chamados a desempenhar funções consultivas, em matéria de decisões políticas sobre o ensino, quase sempre na sua qualidade de membros da Academia Real das Ciências de Lisboa, instituição por excelência do Saber. Que ideias tinham esses eruditos e homens de cultura sobre o valor patrimonial da língua e da literatura portuguesas? Que traços se acentuaram no perfil dessa “ideologia linguística” que então se desenhou?

Quanto à língua, parece ter prevalecido aquela concepção herdada de tempos idos, que a considerava a depositária e guardiã dos termos vernáculos, fazendo da variedade e da riqueza lexical o mais determinante complemento da opulência linguística. Daí a importante actividade dicionarística e lexicográfica que teve lugar nos últimos anos de setecentos e primeiros de oitocentos, de que são testemunhos importantes o *Dicionário* de António de Morais Silva, publicado em primeira edição em 1789, e reeditado em 1813 e 1823, e que é, nas palavras de Verdelho¹⁸⁰, “o primeiro dicionário moderno da língua portuguesa”(110); o *Dicionário* da Academia Real das Ciências, publicado em 1793; o *Elucidário das Palavras, Termos e Frases que em Portugal antigamente se usavam e que hoje regularmente se ignoram*, cuja publicação, em 1798-99, fecha o século dezoito. Em 1806 é editado o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* que teve nova edição em 1817, testemunhando o fluxo de interesse pela riqueza vocabular do português, a obsessão pela delimitação formal, pela sinonímia e pelas dimensões semânticas da palavra.

Paralelamente, desenvolvia-se um crescente interesse editorial na publicação de gramáticas da língua portuguesa¹⁸¹, sem que, no entanto, isso representasse uma efectiva actividade de

¹⁷⁹ J. Guillory, *ob.cit.*:76.

¹⁸⁰ Verdelho, *art.cit.*, 1999.

¹⁸¹ *Idem*: 110: “Entre 1770, ano (...) do aparecimento da obra do Lobato (primeiro manual escolar adoptado), e 1822, data da publicação póstuma da *Gramática Filosófica* de Jerónimo Soares Barbosa, editaram-se, pelo menos, 25 títulos diferentes de gramáticas do português.”

teorização linguística. Basta lembrarmos a reedição, em 1824, da *Gramática* de Reis Lobato¹⁸², cuja primeira edição se fizera há mais de cinquenta anos, e de que não consta a mínima alteração. Entretanto, surge em 1820, uma *Grammática, Orthografia e Arithmética Portuguesa, ou Arte de Falar, Escrever e Contar*, de Manuel Borges Carneiro, cuja doutrina linguística parece trazer alguma novidade. Como seja o facto de admitir que, na formação das línguas, tem "mais parte o uso da multidão que o das pessoas eruditas". Esta clivagem revela a consciência dos profundos movimentos de troca linguística que então estavam (e sempre estão) em curso, valorizando a vertente comunicativa da língua e a urgência da sua democratização: "a boa educação da mocidade de uma nação vale mais que todo o Latim e Grego, toda a Retórica e mesmo que toda a Filosofia ainda quando esta não consistisse em uma arguta dialéctica e vã metafísica"¹⁸³. É que o bom uso da língua nacional revela-se cada vez mais importante para a "boa expressão dos nossos pensamentos" e para a convivência e "trato social". A convivialidade cada vez mais exigida pela crescente partilha de um espaço público comum de que a escola poderia ser o signo perfeito.

Garrett personaliza, como nenhum outro, esta intervenção pública em prol da defesa e do enriquecimento da língua nacional. Ele foi, com efeito, o mais moderno dos contribuintes nacionais para a construção de uma longa teia discursiva sobre a vernaculidade, que vai de um grande zelo purista à afirmação da língua enquanto elemento identificador e instituidor de nacionalidade. Motivado "mais por militância do que por doutrina linguística, como acontecerá, de resto, com quase toda a subsequente história do discurso normativo ou de censura linguística"¹⁸⁴, o pensamento de Garrett revela vectores diversos da questão linguística, entre os quais, e para continuarmos a seguir o mesmo autor, "podem lembrar-se: o amor do "pátrio idioma"; o exercício da escrita como um dever de intertextualização e de consagração do património literário; o espírito e a devoção filológica; a militância pelos foros da língua, ou seja, por todos os recursos de criatividade e de enriquecimento." (115). E porque a defesa da memória linguística se vai fazer, naturalmente, pela reabilitação militante da memória literária nacional, também o património literário vai ser merecedor de especial atenção.

¹⁸² António José dos Reis Lobato, *Arte da gramática da língua portuguesa*, Lisboa, 1770, "que por muitos anos serviu de texto nas escolas. O livro do Lobato é uma repetição das doutrinas gramaticais seguidas até então", conforme nos diz José Simões Dias, na sua *História da Literatura Portuguesa*, 8ª edição, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897:264. Adolfo Coelho comenta, bem perto do final do século XIX, e a propósito da carta de lei pombalina de 6 de novembro de 1772, que aconselhava o estudo da gramática portuguesa antes do estudo da latina: "sabemos por vários testemunhos que aquelas disposições foram muito mal recebidas até aos tempos da revolução liberal, pelo menos postas de lado por muitos professores. E os que as cumpriam, em geral nada mais faziam que *mandar decorar as regras do Lobato* ou de outro autor *da mesma força*.", A. Coelho, *O ensino da língua portuguesa nos liceus*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1895:2 (itálicos nossos).

¹⁸³ Manuel Borges Carneiro, *Grammatica, Orthografia e Arithmética Portuguesa, ou Arte de Falar, Escrever e Contar*, Lisboa, Imprensa Régia, 1820: 9.

¹⁸⁴ T. Verdelho, 1999: 112.

3.2. A Literatura entre a Pátria e o Santuário

O movimento de valorização desta memória textual impressa irá revelar-se extremamente produtivo, pela diversidade de perspectivas e de discursos em torno duma ideia de literatura, ainda instável e variável, que é possível identificarmos em trabalhos divulgados pelos meados deste século dezanove.

Começemos pelo *Primeiro Ensaio sobre História Literária de Portugal*¹⁸⁵, editado em 1845, de autoria de Francisco Freire de Carvalho, em cuja *Prefação* o autor expõe os motivos da publicação, em que pesam os efeitos de injustiças passadas, dívidas de gratidão e de reconhecimento e um amor à Pátria que a tudo o mais se sobrepõe e que por si só explica os demorados trabalhos que a obra exigiu.

Com efeito, diz-nos o Cônego Freire de Carvalho que começara a escrevê-la em 1814, impedido pelo "esquecimento, ou sequer o desleixo, em que via fazer com grande dissabor seu esta parte tão importante e tão rica da nossa História (...) quando outras nações, porventura não menos aquinhoadas, do que a Portuguesa, neste género de glória (...), possuíam já há muito as suas Histórias Literárias (...)". Mas a esta razão interna, juntava-se outra de exteriores origens: o facto de "ver com quão pouco respeito diferentes escritores estrangeiros se haviam intrometido a falar da nossa Literatura, e até o descrédito, que sobre ela tinham pretendido lançar, como foram, entre outros, um Heuman (1), um Jugler (2), um Voltaire (3), um Link (4), um Du Chatelet (5), um Pedro Carrere (6),etc."¹⁸⁶

É, pois, a literatura essa "parte (...) importante e (...) rica da nossa História" que o autor se propõe recuperar e dar a conhecer através desta obra, a que cabe o desígnio nacional de combater o "descrédito" que estrangeiros mais afoitos haviam lançado sobre ela.

Fora, aliás, fruto deste seu trabalho, dado a conhecer ao então Reformador Reitor da Universidade e Bispo de Coimbra, D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, "a nomeação que por sua portaria (...) dele fez para Substituto Interino das duas Cadeiras, de Retórica e Poética, e de História e Antiguidades do Real Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, com os vencimentos e graduação competentes", por portaria de 2 de Novembro de 1814. E que, dois anos passados, por ofício de 21 de Agosto de 1816, apresentava o mesmo Reitor "proposta dele feita a Sua Majestade para Professor Proprietário da Cadeira de História e Antiguidades do mesmo Real Colégio, proposta que foi confirmada pelo Soberano na Corte do Rio de Janeiro em 30 de Abril de 1817."⁽⁶⁾

¹⁸⁵ Francisco Freire de Carvalho, *Primeiro Ensaio sobre História Literária de Portugal, desde a sua mais remota origem até o presente tempo, seguido de diferentes Opúsculos, que servem para a sua maior ilustração, e oferecido aos Amadores da Literatura Portuguesa em Todas as Nações*, Lisboa, Tipografia Rolandiana, 1845, ver Anexos.

¹⁸⁶ *Idem*, citamos da página 9 que, em nota de rodapé, contem as referências bibliográficas dos respectivos autores, conforme segue: "(1) In Conspect. Reipubl. Litter.cap.4.; (2) Bibliot.Histor.Litter. de Jena, 1752. cap.5. §7; (3) Siècle de Loius XIV. Chap.38; (4) Voyage en Portugal Tom.1.cap.20, e Tom 2 cap.38; (5) Voyage du ci-devant Duc de Chatelet en Portugal...etc.Tom.2. cap.15; (6) Voyage en Portugal, et particulièrement à Lisbonne. Ou Tableau Moral, Civil, Politique...à Paris 1798 (An. VI)".

Tendo sido provável argumento para a atribuição desse lugar de professor, a obra continuava por publicar, já que "vezes da fortuna, que no calamitoso decénio desde 1824 até 1834 pesaram sobre o Autor, não lhe permitiram ocupar-se com o preciso descanso dessa difícil tarefa."(5). E só "(...) Depois de mais de dez anos volvidos, nos quais obrigações importantes do serviço Nacional tem absorvido todos os momentos de ócio do Autor, acaba ele de resolver-se a não demorar por mais tempo na obscuridade este primeiro fruto de suas literárias fadigas"(5)¹⁸⁷.

Invocando, por reiteradas vezes, "a honra e o brio de Português", animado de "uma nobre indignação" pela "errada opinião" dos citados estrangeiros que "incompetentemente e sem conhecimento da matéria", haviam escrito sobre a Literatura nacional, presta a sua homenagem aos que, estrangeiros também, dela haviam dado notícias "melhor informadas, mais esclarecidas, ou mais imparciais, (...) e dando os merecidos louvores à Literatura portuguesa, assim antiga como moderna, do que podem servir de louvável exemplo os nomes de Delaporte (1), de Bourgoing (2), de Sané (3), de Ferdinand Denis (4), de Simonde de Sismondi (5), etc."¹⁸⁸

Este *Primeiro Ensaio sobre a História Literária de Portugal*, que Jorge de Sena diz ser "Obra admirável que inaugurou a historiografia literária de língua portuguesa..."¹⁸⁹ oferece-se, pois, como produto daqueles "momentos de ócio do Autor", inspirado de elevado amor patriótico e de orgulho nas Letras nacionais, numa versão nova daquele humanismo renascentista que se deixara esquecer. Aí cabe toda a tradição escrita, independentemente da sua natureza científica, historiográfica, estética, ficcional. O seu destinatário explícito é, como lembra o rosto do livro, aquele universal dos "Amadores da Literatura portuguesa em todas as nações", com especial referência aos eruditos portugueses, membros distraídos duma República das Letras que pela Europa produzia mil trabalhos mas que, em Portugal, considera o autor, se distraía das suas obrigações.

A paciente reconstrução do que de mais importante se escrevera em língua portuguesa desenvolve-se ao longo de oito períodos históricos que o autor estabelece, no final da sua Prefação (14-5) e é criteriosamente precedida de considerações históricas e culturais contextualizantes que podemos considerar de particular modernidade, dada a percepção viva que expressam da íntima relação das Letras com o momento histórico da escrita, ao longo dos tempos. Do ponto de vista académico, é notória a preocupação de rigor e de seriedade da investigação que o autor se impõe, sobretudo através do corpo final de notas explicativas que explanam a autori-

¹⁸⁷ O cônego Freire de Carvalho foi, entre 1845 e 1854, o quarto reitor do liceu de Lisboa, cargo inerente ao de Comissário de Estudos de Lisboa e de toda a Estremadura, para o qual fora nomeado.

¹⁸⁸ *Idem*, na página 10, as notas de pé de página referenciam as respectivas obras: "(1) *Le voyageur Français...* Tomo XV., Lettre 187 e 189; (2) *Notas e Suplemento ao cap.15 da Viagem de Chatelet a Portugal*, Paris Na.VI.2.Tom.de 8.gr.; (3) *Introduction à la Poésie Lyrique Portugaise, ou Choix des odes de Francisco Manuel, traduites en Français...* etc.; (4) *Résumé de l'Histoire Littéraire de Portugal...* par Ferdinand Denis, Paris 1826.; (5) *De la Littérature du Midi de l'Europe*, chap. 26...30."

¹⁸⁹ Jorge de Sena, "História Literária de Portugal" in *Estudos de Literatura Portuguesa III*, Lisboa, Edições 70, 1986:57-62, onde acrescenta que a mesma "não voltou a ser igualada senão pela *História da Literatura Portuguesa* de Óscar Lopes e António José Saraiva."

dade das suas afirmações. E não falta, mesmo, como motivo suplementar de interesse cultural, a divulgação de dois textos, "dos quais o primeiro, por sua pouca vulgaridade; e o segundo, por ser de assunto análogo ao do *Ensaio*, e não correr ainda em Português, se julgou podiam ocupar um lugar oportuno juntos com um Resumo Histórico do Literário de Portugal"¹⁹⁰ Dois textos praticamente ignorados e onde, em fases diversas da nossa história, se haviam juntado o louvor das Letras e da Pátria.

Atalhando caminho, cabe-nos aqui ressaltar duas ideias de diversa natureza:

I Esta obra inaugural da historiografia literária moderna, em língua portuguesa, pensa a literatura como o repositório geral de todos os textos que se haviam escrito na nossa língua, tornando-a, por isso mesmo, um modo exemplar de transmissão cultural, um património nacional de inestimável valor, duplo da própria ideia da grandeza histórica da pátria.

II A um outro nível, a história professoral deste Cónego da Sé Patriarcal, liberal dos quatro costados, e figura notável de longa actividade em prol da instrução geral¹⁹¹, pode ajudar-nos a perceber alguma coisa do estatuto das duas cadeiras que lhe foram inicialmente distribuídas. O facto de o autor ter iniciado o seu magistério superior na *Retórica e Poética* e *História e Antiguidades*, e acabar por exercer a regência efectiva da última, talvez nos possa dizer do carácter menos atractivo da primeira (mais tradicionalista? mais técnica?) onde a literatura era apenas matéria ilustrativa e marginal, e da atracção pela História, de preferência nacional e 'literária'. Tanto mais que se tratava de uma cadeira criada ao tempo do Marquês de Pombal, que "tendo ela já de existência acima de quarenta anos, ainda até aquele tempo não havia sido regida conforme ao espírito da sua criação."¹⁹² Anti-jesuíta convicto, e pombalista de não menor convicção, deixou-se naturalmente atrair por esse magistério que parecia envolver alguma novidade.

Uma obra e um autor que ilustram claramente o princípio da nacionalidade que constituiu o princípio orientador da conceptualização da literatura como um todo, ao longo do século de-

¹⁹⁰ Freire de Carvalho, *ob. cit.*: 15-6: "e são eles os seguintes: I. A muito bem trabalhada Oração Latina, que em presença do Sumo Pontífice Xisto IV, e do Colégio dos Cardeais recitou em Roma no ano de 1481 o Bispo d' Évora D. Garcia de Meneses, o qual elRei D. Afonso V tinha enviado por embaixador àquela Corte, e por Comandante da Armada Portuguesa, expedida em seu socorro contra os Turcos, que pouco tempo havia se tinham apoderado de Otranto, cidade marítima da Apulia no Reino de Nápoles; II.- Memória ou vista rápida sobre o estado das Letras em Portugal no fim do Século 18, escrita em língua Francesa por José Corrêa da Serra, e agora passada para o idioma Português pelo Autor do presente *Ensaio Histórico*."

¹⁹¹ "Quem era esta figura que tanto avulta entre os Reitores? Foi, meus senhores, aquele Comissário de Estudos que o Conselho Geral Director de Coimbra indicou à Rainha como absolutamente indispensável para instalar os liceus. (...) Orador, poeta, escritor didáctico, autor do primeiro ensaio crítico sobre a nossa história literária, ele vale, sobretudo, pelo muito que fez em prol da instrução popular." José Guerreiro Murta, *Evocação Histórica do primeiro Liceu de Lisboa e do País*, Lisboa, s/ed., 1953:11.

¹⁹² O que parece ter levantado sérias e desagradáveis suspeitas de "empenhos e baixezas", de que o autor espera desagrar-se com a publicação do seu trabalho, *Idem*: 7-8.

zanove. Ou, para recordarmos as palavras de Silvina Rodrigues Lopes, uma prova de como o nascimento da instituição literária "alia já mudança e conservação, a necessidade do novo e a presença do antigo, o desejo do futuro e a paixão da origem."¹⁹³

Outra obra fundamental, editada em 1853 pela Imprensa Nacional, é aquela outra chamada *Primeiros Traços de uma resenha da Literatura portuguesa*, da autoria de José Silvestre Ribeiro¹⁹⁴, que tem de comum com a anterior, qual traço epocal, esta marcação, em título, da sua prioridade no esforço de construção de um saber que se desejava e pressentia novo, e que solicitava, dos mais informados, contribuições sérias para a sua reflexão e sistematização.

Construída, tal como a anterior, na base de uma paciente listagem de publicações de autores portugueses de todos os tempos, esta obra responde, expressamente, a objectivos de delimitação entre o literário e o não literário: aquela necessidade primeira da institucionalização da literatura, que é a da inventariação e catalogação das suas espécies, romanticamente apartadas no canteiro nacional. Uma outra forma, mais específica, de dar testemunho da grandeza do património escritural português, contribuindo assim para a valorização da memória literária que alimenta, em grande medida, o imaginário simbólico nacional de referência. A mais significativa parte deste trabalho dedica-se, pois, ao que o Autor chama de "inventário dos subsídios literários que possuímos"(12).

Mas a abrir este volume primeiro, de uma série de três que se prometem para mais tarde, encontramos um estimulante "A Quem Ler" que, numa linguagem pouco afeita a este tipo de reflexões, nos dá conta, apesar de tudo, de uma surpreendente intuição dos caminhos que haveriam de ser abertos, no futuro dos estudos literários: "Entendi desde logo que me era indispensável fazer sentir a natureza, a importância e alcance da literatura, indicar os ramos de conhecimentos que a constituem e passar depois a fazer a resenha dos subsídios que possuímos em cada um daqueles." Ora os "ramos de conhecimentos" que são "partes integrantes da literatura" são, para este autor, em 1853, "*A História Literária*, propriamente dita, -a *Crítica*, -a *Gramática*, -a *Linguística*, -a *Poesia*, -a *Oratória*, -a *História*, com seus indispensáveis auxiliares, e -a *Moral*", a que, de seguida, chama os "diversos géneros" que teve que percorrer para "coordenar a exposição das notícias convenientes". As imprecisões/hesitações terminológicas são muitas, mas naturais num discurso metaliterário em construção em que, apesar de tudo, vislumbramos sinais de uma modernidade ainda distante, como os que passamos a identificar:

- 1) o entendimento da literatura como um "corpo sistemático de doutrina" (2), "um corpo de ciência"(4) que, "do mesmo modo que as outras ciências, em sendo estudadas e compreendidas devidamente, se tornam, para me servir de uma expressão já consagrada, os instrumentos universais da razão, da virtude e da felicidade"(8);

¹⁹³ Silvina Rodrigues Lopes, *ob. cit.*: 416.

¹⁹⁴ José Silvestre Ribeiro, *Primeiros Traços de uma resenha da Literatura portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1853: 1, ver Anexos.

- 2) o reconhecimento de uma componente "prática" do conhecimento da literatura, a par da componente "teórica";
- 3) a identificação dos conhecimentos teóricos da literatura: a) o conhecimento linguístico, geral e particular: "o conhecimento da linguagem com todo seu cortejo imenso das questões etnográficas"; b) o conhecimento dos géneros literários, antigos e modernos, em prosa e em verso: "...da *Epopéia* heróica e cómica; da *Tragédia*, e da *Comédia*; das diferentes espécies de *sátiras*, *contos*, *fábulas*, *romances*; dos *Tratados dos Moralistas*; da *história* antiga e moderna; da *eloquência*, aplicada às diferentes espécies de composição e a cada cena particular do drama da vida humana"; c) uma "*arte de pensar*, que chama a razão em socorro da faculdade inventiva, e gera a *hermenêutica* e a *crítica* para entender e julgar as obras dos outros." (3).
- 4) ao conhecimento prático da literatura, que se constrói pela leitura directa dos "escritores mais notáveis da literatura antiga e moderna", pede-se que confirme "todos esses elementos, que acabo de mencionar, [e que] entram essencialmente na constituição orgânica, se assim posso dizer, da literatura." Pois só "Lendo os imortais escritos, as admiráveis produções de todos esses sublimes génios" poderemos entender quanto eles "estudaram e explicaram o homem, tanto na sua essência e generalidade, como na especialidade dos diversos graus da civilização". E acrescenta: "Na série desses escritos, aliás tão variados, tão diversos nas formas, nos objectos, e no fim, como separados no tempo, existe um corpo de ciência, com todo o cortejo de verdades encadeadas e metodicamente deduzidas, tendentes a desenhar o quadro vivo do homem." (3-4).

Ou seja, num momento extremamente complexo, em que assistimos aos prolegómenos da institucionalização da literatura e à construção, lenta e difícil, de uma discursividade metaliterária, deparamos com os traços essenciais da face moderna dos estudos literários: a Literatura como um corpo de ciência que deve legitimamente aspirar a "um estudo histórico, genético e comparatístico dos textos e dos géneros literários".¹⁹⁵ Nesta nebulosa construção multidisciplinar que nos é proposta, os estudos da literatura devem contemplar o conhecimento do que há nela de essencial e de permanente; o conhecimento das suas alterações e mudanças cronotópicas; e um saber crítico que aplica os princípios gerais e absolutos para julgar as obras concretas e particulares.

Afinal, o modelo daquela "cartografia dos estudos literários", traçada com reconhecida mestria por Wellek e Warren, em 1949, na famosa *Teoria da Literatura* que formou tantos alunos universitários de Letras, e que permaneceu, entre nós, por vários anos, como o primeiro e inaugural compêndio desta área disciplinar¹⁹⁶. Pretendendo nós retomar e reconstruir uma cadeia

¹⁹⁵ Vitor Aguiar e Silva, "Apontamentos Sobre Algumas Genealogias Hispânicas da Teoria da Literatura", *Homenagem, Prof. Dr. José Ribeiro Dias*, Organ. Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000: (947-50) 949.

¹⁹⁶ Assim o aprendemos nós, nos primeiros anos da década de setenta. Quando ignorávamos, por completo, todo o esforço de reflexão anterior, nacional, ibérico ou mesmo europeu. Ignorância generalizada e fatal, aliás, para

de contribuições esquecidas devemos, pois, reconhecer a Silvestre Ribeiro o lugar que merece, no palmarés nacional, na definição de um modelo conceptual de enorme contemporaneidade, e a clarificação do âmbito teórico da História da Literatura que, de filiação mais romântica ou mais positivista, há-de ocupar o lugar de excelência entre as disciplinas literárias nascentes, até aos começos de novecentos.

Outra das contribuições decisivas deste nosso erudito oitocentista é a clara relação que estabelece entre o desenvolvimento da 'ciência' da literatura e o desenvolvimento do sistema de ensino. E fá-lo interpelando a (ir)realidade institucional: "A Literatura é acaso professada entre nós, como uma Faculdade, isto é, como um corpo de Ciência, que tem diferentes ramos, diferentes disciplinas, à semelhança da Jurisprudência, da Matemática, da Medicina?

Exigem a natureza das cousas, e a conveniência geral, que neste sentido seja ela professada? Eis as questões que pretendo submeter ao exame das pessoas competentes."¹⁹⁷

Assim encontrámos, claramente postas, as questões fundamentais que envolveram, então, a reflexão prévia à criação da disciplina de literatura portuguesa, e que, hoje, nós repomos, enquanto objecto do nosso estudo: a fundação duma disciplina de literatura portuguesa, com seu estatuto académico definido, com seus currículos, com suas cadeiras próprias distribuídas pelos vários níveis do sistema de ensino. E a distinção que introduz entre teoria e prática da literatura constitui, afinal, uma das grandes fracturas da modernidade literária em ambiente institucional, geradora de permanentes desequilíbrios que têm alimentado múltiplas querelas, várias metodologias e que, até hoje, vem servindo para criar e justificar sucessivos patamares diferenciadores do domínio do conhecimento literário. É que não pode haver conhecimento teórico da literatura sem o prévio conhecimento prático da literatura que só a leitura dos textos pode permitir. O acesso ao capital linguístico proporcionado pela formação literária dependeu, sempre, da prática da leitura e crítica dos textos que, por sua vez, permite e facilita o acesso ao conhecimento teórico. Mas a escola parece insistir em substituir a leitura pela teoria.¹⁹⁸

É que o nosso erudito de oitocentos sabe que o fenómeno da produção literária e artística, livre e individual, se processa segundo regras e circunstâncias bem diversas dessa outra realidade institucional que é o ensino da literatura. Com efeito, a evidência dos excelentes 'Garretts', 'Herculanos' e 'Castilhos', "demonstração viva do talento com que a natureza fadou os nossos conterrâneos", não "pode[m], em boa lógica, fornecer argumento para asseverar que em Portugal se dá à literatura a importância que ela tem essencialmente, e muito menos que ela seja professada com a extensão, amplitude, e desenvolvimento que lhe cabem."⁽²⁾

a Europa, que permitiu a progressiva ascendência das comunidades universitárias americanas que transformaram os Estados-Unidos no espaço por excelência da construção teórica literária, ao longo do século XX.

¹⁹⁷ José Silvestre Ribeiro, *Primeiros Traços...*: 1.

¹⁹⁸ Veja-se o intenso debate que vem ocupando as Universidades norte-americanas, desde a década de sessenta, em torno da Teoria. Cf. Gerald Graff, *ob. cit.*: 248 e segs. ; J. Guillory, *ob. cit.*: 176-265, identifica e questiona um 'cânone da teoria' que tende, cada vez mais, a substituir o cânone 'literário', nos níveis superiores dos sistemas de ensino.

Eminente conhecedor das fontes documentais da nossa cultura e das suas instituições, de que é testemunho bastante a obra que construiu¹⁹⁹, Silvestre Ribeiro louva as "preciosas Memórias que possuímos".

"Mas de tudo isto a um corpo sistemático de doutrina, a um professorato cabal de Literatura entre nós, vai uma distância incomensurável. Entre o que possuímos, e o que precisamos indispensavelmente, há um *vácuo imenso* que convém encher, ainda à custa dos maiores sacrifícios. Entre as exigências da natureza das cousas e o estado dos estudos, do ensino, dos elementos, que entre nós existem, medeia *um vasto deserto*, que a todo o custo devemos *reduzir a cultura e tornar habitável*." (itálicos nossos).

Enunciado de um diagnóstico/programa traçado com a amplitude e a profundidade que a questão exigia, em que a ideia de Literatura se concebe, globalmente, como "um quadro vivo do homem, tal qual ele é em *geral*, e em *particular*, isto é, antes e depois de receber as impressões profundas do clima, das leis, dos diversos estados de civilização, e de circunstâncias mil que o modificam". Mas, para além disso, a literatura é uma ciência, um vasto campo de saberes, universais e particulares, de todos os tempos e de cada tempo, que exige do Literato um vasto rol de conhecimentos: quer das questões "teóricas" quer da "parte prática da ciência" da literatura e que exige, segundo o nosso erudito, o conhecimento de todos os grandes escritores, gregos, latinos e modernos, que Silvestre Ribeiro passa em revista, e que aqui nos poupamos de enunciar. E pergunta-se o autor: "E será possível seguir aquelas águias em seus voos altivos, sem adquirir primeiramente a força e destreza, que se tornam indispensáveis para nos arremesarmos ao espaço? Será possível fazer progressos em uma ciência que se apresenta com todos os caracteres e títulos de verdadeiramente tal, sem que um sistema largo de ensino habilite previamente os que pretendem entrar no *santuário*?" (3).

Recusa o autor o argumento de que o estudo das humanidades acostumara os literatos à suave brandura das *Boas Artes*, tornando-lhes temeroso o severo aspecto da doutrina (leia-se *ciência*). A este argumento respondera o senhor Bispo de Viseu, que cita: "...se o *santuário* é menos ornado que o vestíbulo, também é mais augusto e venerando; e talvez o principal uso dos ornamentos do vestíbulo é convidar à entrada no *santuário*."(4)

Não deixa de ser significativa, esta imagem, num discurso que espelha o seu tempo e revela uma específica contextualização discursiva e cultural. A simbologia dos *ornamentos do vestíbulo* e do *santuário* retêm ainda a conotação religiosa que, durante séculos, andara associada aos estudos das Boas Letras e à própria pedagogia; mas, a par e passo, flui a crescente consciência da historicidade enquanto condição própria do humano e das próprias ciências, já que "os progressos das diferentes idades, favorecidos mais e mais pela benéfica animação da Liberdade, têm desembaraçado a estrada, removido estorvos, e tornado mais acessível o seu *santuário*." Os termos em que se diz essa evolução é que são o exemplo vivo de quão poderosos são os

¹⁹⁹ José Silvestre Ribeiro é também o autor da *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal, nos sucessivos reinados da Monarquia*, 8 Tomos, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, 1879.

discursos dominantes, em cada fase histórica, e quão lenta foi a 'secularização'²⁰⁰ da linguagem e do pensamento. O *santuário* da ciência e da literatura é ainda disso exemplo cabal.

Mas voltemos ao diagnóstico da situação do ensino da Literatura, em Portugal, nesse início da segunda metade de oitocentos, dita "deficientíssima" pelo autor que acompanhamos.

"Como se professa, como se estuda entre nós a Literatura? Aprendemos imperfeitamente, e muito à pressa, os rudimentos da gramática portuguesa, estudamos um pouco de latim, de lógica e de retórica, adquirimos noções de história e de geografia, e em seguimento vamos cursar algumas Faculdades da Universidade.

Mais tarde, se um ou outro d' entre nós começa a reconhecer a importância (...) e vantagens da Literatura, então descobre com mágoa a insuficiência das noções que alcançara, e só à força de uma inclinação irresistível, de um trabalho improbo, e de aturadas fadigas, chega a adquirir alguns conhecimentos, que em todo o caso se ressentirão sempre da falta de alicerce e base, que fora mister haver dado àquele edifício."⁽⁵⁾

Boa parte deste alicerce deveria contar com a ajuda de "bons livros", como os franceses, em que "Depois de transcrito um trecho notável de qualquer género, segue-se-lhe o exame crítico, o mais completo e instrutivo que ser pode (...) e a final passam as expressões e as ideias pela fieira da mais severa *crítica*, sendo tudo aferido pelo padrão da *gramática* e da *estética*."^(10, itálicos nossos) É negativa e desesperançada a resposta do autor à questão que se impõe: "E teremos nós, porventura, um livro como este, e como tantos outros, verdadeiros cursos de Literatura, em que abundam os franceses? Não; e atrevo-me a dizer que encontrará grandíssimas dificuldades quem quiser de pronto apresentar um trabalho perfeito, e de todo ponto satisfatório."⁽¹¹⁾ Apenas e só porque "a Literatura não tem merecido até agora entre nós a consideração que lhe é devida, e nunca foi tratada, e muito menos professada, na extensão e desenvolvimento que lhe cabem"²⁰¹.

"Parece, portanto, a despeito da indisputável idoneidade da maior parte dos Professores destes nossos tempos, que é *deficientíssimo* entre nós o ensino da literatura, e que *conviria elevar esta à categoria de Faculdade*, compreendendo um *corpo científico de disciplinas*, no sentido da resenha que acima deixo exposta."^(5, itálicos nossos).

Veremos, mais à frente, a longa caminhada que foi necessário percorrer até alcançarmos uma Faculdade de Letras. Retenhamos, para já, o passo em frente, e extremamente lúcido, que esta opinião representa, se a compararmos com as de Garrett e de Herculano, que atrás analisámos, exactamente naquilo em que aqueles românticos revelaram ausência de solução: a natureza institucional/escolar da acção a desenvolver em prol de um melhor conhecimento (da língua e) da literatura, matéria suficientemente dotada para o ensino quanto qualquer outra ciência.

²⁰⁰ Ver A. Luke and C. Luke, "Pedagogy", *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, edited by Bernard Spolsky, Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo, ELSEVIER, 1999:332-6, onde se propõe um vasto movimento de "secularização" da pedagogia e do discurso pedagógico, definitivamente instalado nos começos do século vinte.

²⁰¹ Veja-se o nosso capítulo "Manuais e Antologias para uso das escolas", mais à frente.

Pelo que julgamos não ser excessivo afirmar que aquele lugar de destaque que os formelistas russos têm ocupado na moderna teoria da literatura, pela explícita preocupação em dar corpo a uma ciência literária corresponde a um desiderato que andava na mente de alguns portugueses, já em meados do século dezanove. Mas a verdade é que o conhecimento linguístico vai enveredar, nesse período, por aventuras historicistas e comparatistas, e necessitará de longas décadas até conseguir libertar-se do modelo retórico. Mas as sucessivas reformas do ensino público, desde a metade de oitocentos até hoje, vêm lidando, melhor ou pior, com este profundo desejo de 'devir ciência' manifestado pela (teoria da) literatura.

Escreveu Alain Viala que “a inscrição como disciplina de ensino é a legitimação social mais eficaz de uma actividade intelectual”²⁰². Século de eminentes 'literatos', oradores e jornalistas, o século XIX vai ter que ceder à língua e à literatura nacionais uma atenção crescente, e o direito de entrar nas escolas, como disciplinas absolutamente fundamentais. A nova rede de circulação de ideias e de aculturação da população tenderá a ser cada vez mais coincidente com o sistema de instrução pública, ou seja, com a “rede” de Liceus que se vai construindo e cujo sucesso dependerá directamente das capacidades humanas disponíveis em cada local de implantação.

A fundação da disciplina de literatura portuguesa obrigará a novas necessidades: entre elas, a necessidade de operar a selecção dos textos, merecedores de relativa unanimidade quanto ao seu valor educativo. O resultado dessa selecção será expresso, a partir de certa altura, nas indicações de 'Lição de autores portugueses...' que vão constituir a primeira versão do cânone literário nacional moderno e que passam a integrar a parte final dos programas oficiais. Programas de que sai uma voz, ao mesmo tempo oficial e anónima, e que é suposto representar uma espécie de consenso nacional. Caberá à escola pública assumir o papel de centro difusor do cânone da língua portuguesa, encarregado de promover a consagração dos 'nossos' clássicos e de contribuir, assim, para a promoção do sentimento de pertença nacional que os tempos exigiam e continuam a valorizar.

De que forma vai a escola exercer tal missão? Através da criação de níveis de leitura e de escrita diferenciados, de que o primeiro degrau representa a universal norma gramatical que corporiza a língua nacional. Por isso mesmo, é ao nível do ensino primário que se estabelece, em primeiro lugar, a disciplina de gramática portuguesa (1836).

O segundo nível de leitura, com comentário ainda essencialmente gramatical das obras de alguns autores consagrados, promove algum conhecimento, ainda orientado à maneira clássica, de noções fundamentais de «estilo»²⁰³ e de género.

Um terceiro nível de leitura e de escrita será curricularmente assegurado através de uma disciplina a que, durante anos, caberá a designação de *Oratória, Poética e literatura, especialmente a portuguesa*, onde a leitura e reflexão dos textos literários terá o seu lugar privativo,

²⁰² Alain Viala, *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minit, 1985:137. Do mesmo autor, ver também “État historique d'une discipline paradoxale”, *Le Français aujourd'hui*, n°72, décembre 1985: 41-9.

²⁰³ Naquele sentilo em que “O estilo não é senão uma certa relação com a gramática, uma relação mais visível no horizonte da abrogação da gramática”, cf. Guillory, ob. cit.: 78..

mas como meros campos de treino de actividades de claro perfil retórico e mimético. Mesmo assim, ou por isso mesmo, esta disciplina ficará sempre reservada para os anos mais avançados, que davam acesso aos cursos de formação superior, nos principais liceus nacionais (inicialmente cinco, depois três), o que pode revelar-nos o estatuto elitista e socialmente diferenciador que, consciente ou inconscientemente, lhe estava atribuído.

Este acesso aos 'clássicos' será tanto mais selectivo, no nosso caso, quanto é verdade que o estado da edição da nossa literatura era declaradamente deficiente²⁰⁴. O que permitiu a criação de um alargado espaço editorial que preferiu florescer não exactamente por via da divulgação das obras originais, mas pelo recurso sistemático a manuais e antologias, especialmente elaborados para efeitos de ensino destas disciplinas, e que foram o sustentáculo inegável da educação literária, desde a fundação dos liceus. Por isso mesmo, constituem o melhor indicador do estado do nosso ensino literário e da evolução que foi sofrendo, até ao final da primeira década do século vinte.

Seguiremos, pois, esta hierarquia das instâncias de legitimação da disciplina de Português/Literatura portuguesa.

Em primeiro lugar, vamos percorrer as prescrições legais estabelecidas nos textos das muitas reformas do ensino liceal, relativas ao campo literário, donde será possível verificar a lenta emergência desta disciplina e as primeiras tendências de desenvolvimento dos estudos literários.

Em segundo lugar, tentaremos perceber de que modo tais indicações foram interpretadas por alguns autores de manuais e antologias, que foram também ilustres professores dos mais importantes liceus do País, durante décadas; onde impuseram práticas, construíram tendências e deixaram escola, através dos seus livros, feitos e aprovados para serem os manuais de eleição do novo público escolar português, sendo notória a permanência de alguns títulos, através de sucessivas reedições

A compreensão do que foram as intencionalidades, explícitas e/ou ocultas desses manuais, o modo de entendimento do seu objecto, os princípios que presidiram à selecção e organização da informação, as modalidades da sua (re)elaboração e as relações intertextuais - ou ausência delas - permitir-nos-ão entender o que, verdadeiramente, estava em jogo, por ocasião desta fundação disciplinar que ajudaram a desenhar.

²⁰⁴ Mais à frente, havemos de encontrar múltiplas referências a esta ausência de apoio bibliográfico, desde a fundação da disciplina. Ver, à frente, o capítulo "A recepção crítica das reformas".

Mas já na primeira década do século XX, ainda Mendes dos Remédios dá esta retrospectiva da situação nacional: "Para vergonha nossa, não possuímos ainda hoje uma *Biblioteca Portuguesa*, vasto colectório que abrangesse todas as belas obras escritas na nossa língua, desde os seus inícios até à actualidade. As queixas já formuladas no século XVII por D. Francisco Manuel de Melo puderam com rigorosa verdade ser repetidas há sessenta e seis anos por António Feliciano de Castilho, e hoje ainda as podemos perfilhar" (X). Os irmãos Castilho, António e José, iniciaram, em 1845, a publicação da *Livraria clássica portuguesa*, "destinada a dar conhecimento, por largos extractos, dos melhores escritores portugueses", cf. Mendes dos Remédios, *História da Literatura Portuguesa*, 4ª edição, s/d., s/l.: 573.

Está em curso, nestes anos finais do século XX, a reedição dos clássicos portugueses que, esperamos, venha preencher as muitas lacunas que, desde sempre, se sentiram nesta matéria.

Num terceiro momento, procuraremos acompanhar, através de alguns eminentes "pedagogos" oitocentistas, a recepção crítica que mereceram as reformas do ensino literário liceal.

Creemos, deste modo, ser capazes de identificar os verdadeiros alicerces desta fundação disciplinar, ocorrida entre os meados do século XIX e a implantação da República.

3.3. As Reformas do Ensino Secundário:

Emergência da(s) Disciplina(s) de Português e de Literatura Portuguesa.

Os Liceus foram criados, em Portugal, pela conhecida reforma de Passos Manuel, em Novembro de 1836, no âmbito de uma 'Reforma Geral dos Estudos' que se apresentava, ao poder de então, como a "primeira necessidade da época actual". No preâmbulo introdutório desta lei, reconhecia-se a necessidade de "coordenar e reduzir a sistema" os "primorosos trabalhos desenvolvidos por diversas comissões". Com efeito, depois da revolução liberal, este era o primeiro grande esforço de adequação do novo Estado à administração de um sistema público de instrução, que se revela não só na vontade de reorganizar e alterar currículos, mas, sobretudo, na criação de instrumentos de administração adequados à necessidade de controlo que o poder reconhece ser sua obrigação exercer sobre os intervenientes no sistema: a criação de direcções de ensino, comissões de inspecção, e outros instrumentos materiais, como os 'Provimentos escolásticos', ou livros de registo, que cada escola deveria manter actualizados, nos seus aspectos de administração, "estatística e polícia das escolas".

O "Plano dos Liceus Nacionais" é aí apresentado com o objectivo essencial de permitir que "as grandes massas de cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades". Pretendia-se, explicitamente, contrariar o sistema anterior, de que faziam parte "alguns ramos de erudição estéril, quasi inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do País".

Determinava o artigo 40º que "Em cada uma das Capitais dos Distritos Administrativos do Continente do Reino, e do Ultramar haverá um Liceu, que será denominado Liceu Nacional de... o local aonde for estabelecido." E, no seu § 1º, legislava-se que "O curso dos liceus constará das Disciplinas, e das Cadeiras seguintes", de que destacamos, num conjunto de dez, as relativas ao nosso campo de estudo:

"1ª - Gramática Portuguesa, e Latina, Clássicos portugueses, e Latinos."; (...)

"10ª - Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a Portuguesa."

A língua portuguesa vai, então, começar a ser estudada nos liceus, apenas enquanto gramática, e integrada no aparato tradicional da gramática latina, a que os «clássicos, portugueses e latinos» fornecerão os melhores exemplares linguísticos. Uma opção pela tradição que nos autoriza a pensar que a 10ª disciplina, de oratória e poética vai também manter todas as características da educação literária clássica, só aparentemente actualizadas pela vizinhança com uma literatura dita especialmente portuguesa. Mas não estava fora do seu âmbito a língua

e literatura latinas, de largas tradições. Pelo que nos parece lícito afirmar que esta primeira proposta curricular para os liceus mantém a prática tradicional de ensino literário. Tanto mais que sabemos que não foram desenvolvidos programas de formação intensiva de professores, nem desta nem de outras áreas. Aos que então desempenhavam esta função pouco mais se lhes pedia do que saberem ler e escrever. E para esses o melhor caminho era o já trilhado pela tradição. Parece, com efeito, ter sido muito difícil conceber e aceitar a separação do estudo da língua portuguesa desse mundo das latinidades e da gramática latina, com tantos séculos de permanência. Era demasiado pesada a tradição de apenas nos sabermos expressar, em contexto escolar, através de uma língua segunda.

Esta dependência institucional da língua portuguesa, através da sua gramática e literatura, em relação ao Latim e às Latinidades é, aliás, a face visível e curricular duma dependência institucional mais profunda entre as novas escolas, que eram os liceus, e as instituições de ensino já existentes. Nos quatro artigos que seguem, na lei em apreço, define-se o onde e o como se instalariam os novos Liceus de Lisboa, Porto e Coimbra, ou seja, as cidades onde havia já instituições de ensino superior. E é por cima que os liceus se vão alinhar: Em Lisboa e no Porto, em relação às respectivas Academias, de que constituem uma Secção; em Coimbra, onde o Liceu "substituirá o Colégio das Artes, e formará uma Secção da Universidade". Ainda em Lisboa, a única cidade a ter dois Liceus, o segundo nasceria da necessária reforma do Colégio dos Nobres. Assim se assegura a continuidade das instituições pombalinas através das novas instituições liberais.

Nas restantes regiões do País, prevê o artigo 45º que "À proporção que se forem estabelecendo os Liceus nos respectivos Distritos, ficarão neles extintas as mais cadeiras de Grego, Latim, Retórica...(etc.)", também elas instituídas desde o governo de Pombal.

Em 1844 foi legislada uma nova Reforma da Instrução pública, produzida por Costa Cabral²⁰⁵, atendendo a urgentes necessidades. Para os Liceus, regulamenta um novo plano de disciplinas, reduzido a seis, de que continuam a constar, no que diz respeito ao campo que nos interessa, uma 1ª cadeira de *Gramática portuguesa e latina*; e uma 5ª de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*.

E se, ao nível da formulação, verificamos a redução do âmbito da primeira cadeira, com o desaparecimento dos "clássicos portugueses e latinos" como matéria do programa²⁰⁶, percebemos que, no terreno, as alterações introduzidas tinham a ver, em grande medida, com o capital humano de que se dispunha. Apenas nos liceus de Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora se previa a existência de um professor por cadeira. Nos restantes liceus, os professores existentes haveriam de cumprir a regência de várias disciplinas. Assim o encontramos dito na definição dos lugares de professores que deveriam assegurar o plano de estudos previsto: o professor

²⁰⁵ Decreto de 20 de Setembro de 1844 que, na opinião de Newton de Macedo, "à uniformidade, de valor discutível, do tipo liceal adoptado por Passos Manuel, opunha, num primeiro ensaio regionalista, novos liceus nos quais em torno de um núcleo comum de seis disciplinas fundamentais se agrupavam outras matérias escolhidas segundo as necessidades locais.", Newton de Macedo, "art.cit.": 666.

²⁰⁶ "desaparecimento que não era talvez mais do que a sanção oficial da prática seguida", cf. Adolfo Coelho, *O Ensino da Língua Portuguesa nos Liceus*, 1895: 2.

responsável pela disciplina de *Gramática portuguesa e latina* teria também a seu cargo a de *Latinidade* - o que nos pode assegurar que a gramática a estudar seria preferencialmente a latina, e que os mesmos meios de ensino tradicional poderiam continuar a ser usados. Quanto ao professor de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*, teria também a seu cargo a 6ª cadeira, ou seja, a de *História, Cronologia e Geografia, especialmente a comercial* - o que nos permite admitir um estudo da literatura clássica sem qualquer rasgo de novidade, e na melhor das hipóteses, de cunho vagamente enciclopedista.

Aliás, a literatura clássica, especialmente a portuguesa, não deixaria de enfrentar sérias dificuldades de tratamento. Por um lado, porque não se tinha ainda reconhecido a língua portuguesa como objecto de estudo, com autonomia e estatuto escolar próprios. Revelando-se, nesta circunstância, a paradoxal tendência para privilegiar uma 'literatura' divorciada do ensino da língua que a materializa. Por outro lado, porque continua dependente de uma oratória e de uma poética, com prática firmada em base linguística latina.

Ainda neste mesmo decreto, há artigos extremamente esclarecedores quanto às possibilidades reais desta reforma, no campo literário, cujas necessidades eram também, e muito, da ordem do material. Se é verdade que, logo na legislação fundadora, se começara a sublinhar a vocação pública dos liceus, em franca oposição ao ensino doméstico tradicional, a verdade é que voltamos a encontrar, oito anos passados, sinais das enormes dificuldades de implantação desta medida. Referimo-nos aos artigos 54, 55 e 56 que diziam assim:

"Art.54º As Aulas dos Liceus serão colocadas em edifícios públicos, devidamente apropriados.

Art.55º Nas Cidades ou Vilas, em que houver Seminários Eclesiásticos, poderá o Governo estabelecer as Aulas dos Liceus nos edificios dos mesmos Seminários.

Art.56º Fora dos Liceus, poderá o Governo estabelecer:

1º.Cadeiras de Latim nas cento e vinte povoações maiores, distantes das Capitais do Distrito. (...)

§1º Os Professores de Latim, convenientemente habilitados, se derem lições de língua francesa aos seus discípulos, vencerão por este aumento de trabalho uma gratificação.

§2º Um as e outras cadeiras ficarão anexadas e subordinadas ao Liceu dos seus respectivos distritos, para os efeitos da direcção e inspecção dos Estudos."²⁰⁷

Comentamos: se aos Seminários era preciso recorrer, em matéria de edifícios, quão mais necessário não seria recorrer aos seus professores, todos eles de formação latinista. Veja-se a quantidade significativa de cadeiras de Latim que o Governo se dispõe a custear. E, mais que tudo, assinalemos a curiosa atenção concedida ao estudo da língua francesa, numa escola pública em que a língua nacional não tinha ainda conquistado o seu direito de alforria.

²⁰⁷ *Diário do Governo* de 28 de Setembro de 1844, N.º220.

É em 1860 que, pela primeira vez, ao nível do ensino secundário, se institui uma disciplina dedicada, por inteiro, ao estudo da língua portuguesa. O "Regulamento para os liceus nacionais", assinado por Fontes Pereira de Melo, em 10 de Abril de 1860, é o seu documento fundador²⁰⁸.

Gramática e língua portuguesa, assim se designa a '1ª disciplina' que, sendo nova, carece de regras orientadoras para a sua aplicação. Conforme o artigo 4º deste decreto, "O curso geral dos liceus durará cinco anos, sendo os estudos distribuídos do modo seguinte:

1º ano: *Gramática portuguesa, leitura e análise gramatical dos autores portugueses* (professor de português).(6 horas semanais)

2º ano: *Leitura de prosadores e poetas portugueses, análise gramatical* (professor de português).(4 h/s)

3º ano: *Leitura de prosadores e poetas portugueses* (professor de português). *Recitação de prosadores e poetas portugueses; análise de estilo* (substituto de história). (4 h/s)

(4º ano: não consta nenhuma cadeira desta área)

5º ano: *Oratória e poética*.[sic] (8 h/s)

Este curso de Gramática e língua portuguesa aparece, pois, desenvolvido ao longo dos três primeiros anos, comuns aos liceus de primeira e de segunda classe; a que se segue um hiato de um ano, para se aceder, finalmente, à cadeira literária por excelência, a "oratória e poética", apenas destinada aos chamados liceus de primeira classe. O que destaca um mecanismo típico, no curso dos tempos: à democratização do ensino da língua, responde a privatização elitista da língua literária. Ao reconhecer, legalmente, este estatuto "privativo" da formação literária, que afecta as instituições, as matérias contempladas assim como os respectivos professores e alunos, instituiu-se mais uma escala socialmente diferenciadora, que tornará mais complexa e profunda a diferenciação já existente nas capacidades linguísticas da população.

Quanto às actividades fundamentais da nova disciplina de Português passam, então, pelo estudo da sua gramática, indo dela, abstractamente estudada, para uma *análise gramatical* de textos de autores portugueses, acompanhada da *leitura* e da *recitação* de textos escolhidos. E, como no caso do 3º ano (...*análise de estilo*), os elementos de estilo mais não são do que o corolário desta formação básica nas normas gramaticais do português, cujo *standard* moderno, em plena e concomitante formação, se vai assim construindo e alargando a novos estratos da população. Quanto à formação literária, assinalemos a manutenção da Oratória e poética, assim mesmo, amputada de qualquer referência à literatura, reflectindo as hesitações e os recuos que foram acontecendo neste percurso de conquista identitária da disciplina.

²⁰⁸ Newton de Macedo, no artigo já referenciado, assinala as duas novidades fundamentais deste Regulamento: "...a duração do curso liceal (...) só veio a ser preenchida pelo primeiro regulamento liceal, de 10 de Abril de 1860, o qual fixou essa duração em cinco anos. É nesse mesmo regulamento que pela primeira vez o ensino do Português aparece separado do do Latim.", N. de Macedo, "art.cit.": 667.

A 9 de Setembro de 1863 é publicado um Plano que aumenta para dez o número de horas do português do 1º ano; prevê "análise filológica"²⁰⁹, nos 2º e 3º anos; e no quinto ano, na Oratória, Poética e literatura *clássica* especialmente a portuguesa²¹⁰, acrescentava "exercícios de composição e declamação portuguesa". O que torna explícita uma certa forma de entender e promover a relação íntima entre o escrever e o falar, o ouvir e o ler. Começa-se pelo mais complexo da análise filológica, exercida sobre textos de outrem, marginalizando o mais banal dos exercícios quotidianos, que é exactamente o uso oral da língua, que aqui se propõe na forma mais outrada que pode ter, a declamação.

31 de Dezembro de 1868. O Marquês de Sá da Bandeira assina um novo decreto para a instrução pública. No que toca aos Liceus, são eles agora de "1ª ou de 2ª ordem", contando-se entre os primeiros, já não o de Évora, mas o de Viseu, com os de Lisboa, Coimbra, Porto e Braga. "O curso geral dos Liceus de 1ª ordem compõem-se dos cursos de 1ª e 2ª classes. Nos Liceus de 2ª ordem há só o curso de 2ª classe.", assim determina o art.3º que, no seu §1º, acrescenta que "Enquanto se não regula de outra forma a economia e duração dos cursos dos liceus, observar-se-á o plano seguinte:" novo conjunto curricular de disciplinas, sendo que as que nos interessam se encontram reduzidas a uma só, com a designação de «Português», desenvolvida ao longo dos cinco primeiros anos de um total de seis. Seria histórica esta decisão, não fosse a precariedade deste normativo. Precariedade admitida claramente no preâmbulo e que vem a confirmar-se, alguns meses mais tarde, ao ser suspensa, a 2 de Setembro de 1869, em Carta de lei com a assinatura do Duque de Loulé. A instrução pública deve continuar a regular-se pelas disposições das leis anteriores "até o governo propôr, e as cortes votarem, uma reforma geral da instrução."(art.1º)

É em 23 de Setembro de 1872 que António Rodrigues Sampaio determina uma nova versão na distribuição das disciplinas, no intuito de tornar "o ensino mais real e proveitoso para os alunos e mais útil e eficaz para a cultura moral e intelectual do País".

Permanece a distinção entre liceus de 1ª classe e de 2ª classe. A nossa disciplina mantém, da reforma de 68, o nome de «Português», a cumprir nos dois primeiros anos, e no ano terminal do curso; sendo que o «Português (3º ano), Oratória, poética e literatura» aparece no 6º ano dos liceus de 1ª classe e no 4º ano dos liceus de 2ª classe. Ou seja, abre-se a todos os liceus a possibilidade de leccionar esta cadeira. Por outro lado, a oratória e poética colocam-se ao serviço do «Português» que assim parece querer ir absorvendo, no seu âmbito, a tradição da formação literária. Foi no programa estabelecido para a disciplina, na sequência desta reforma²¹¹, que

²⁰⁹ "que em verdade não se ficou bem sabendo o que devia ser", cf. A. Coelho, *O Ensino da Língua...*, 1895: 4. Terá continuado a ser a mesma prática de uma gramaticalidade do português corporizada em certas formas linguísticas.

²¹⁰ O itálico é nosso. Veja-se a permanente alteração de pormenor nas designações que a cadeira vai tendo, por via oficial; são ténues sinais de hesitação e de indefinição, aqui extremamente significativos. A designação primeira será a preferida, até por orientação dos editores e autores de manuais escolares.

²¹¹ Ordenados pela Junta Consultiva de Instrução Pública e mandadas adoptar pela portaria de 5 de Outubro de 1872, foram divulgados novos Programas para diversas disciplinas que encontramos transcritos em Anuários de alguns liceus, relativos a esse ano e seguintes. A título de exemplo, veja-se o *Anuário* do Liceu Nacional de Coimbra, Ano lectivo de 1875-6, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1875, que reproduz o programa de 1872, então ainda em vigor. Ver Anexos.

pela primeira vez encontramos indicações precisas dos autores portugueses que deveriam merecer a atenção dos professores e alunos dos liceus. Pelo que serão reveladoras de um primeiro consenso em torno do cânone moderno em língua portuguesa, questão a que dedicamos um capítulo, mais à frente.

Diga-se, entretanto, que os liceus de 1ª classe, nem no 3º, nem no 4º, nem no 5º anos tinham horário para esta disciplina, assim como o 3º ano dos restantes liceus. A descontinuidade destas matérias, ao longo dos anos que constituíam o curso secundário, e que se manterá em diversos moldes, mais não diz do que a instabilidade e a fragilidade do projecto de difusão duma educação literária que se pretendia de novo tipo, mas que parecia difícil de inventar.²¹²

O «Regulamento para os liceus nacionais», publicado em 31 de Março de 1873, preocupa-se, essencialmente, com o sistema de exames tendo, sobretudo, em vista o acesso aos cursos superiores. No seu artigo 43º, determina-se que "os exames finais de português constam de (...) um exercício de composição sobre assunto oratório, histórico ou biográfico, escolhido pelo júri no acto do exame".

Em termos globais, este regulamento concede maiores vantagens aos alunos externos do que aos internos. E vai sendo cada vez mais evidente a confusão organizativa do ensino liceal, cujo pilar fundamental parece assentar na prestação de exames por disciplinas.

Em 1880 altera-se, novamente, o plano de estudos dos «institutos secundários»: a primeira disciplina é de «Língua portuguesa», uma 9ª disciplina de «Literatura nacional», num elenco de dezasseis disciplinas para os agora designados liceus centrais, de Lisboa, Coimbra e Porto. Nestes liceus estabelece-se, pela primeira vez, a diferenciação entre um curso geral, com a duração de quatro anos, e um curso complementar, com dois anos, tendo este último duas secções: a de letras ou humanidades e a de ciências, conforme estabelece o artigo 9º. Os liceus nacionais, a funcionar em cada capital de distrito, apenas poderiam leccionar as primeiras oito cadeiras, ou seja, o considerado curso geral, ficando, portanto, a disciplina de «literatura nacional» uma vez mais restrita e, agora, apenas a três liceus. No entanto, a letra da lei a si mesma se desdiz, a cada excepção que vai abrindo, e esta restrição inicial aos três liceus centrais, vai afinal alargar-se a mais quatro, no caso que nos interessa, aos liceus de Braga, Viseu, Évora e Angra do Heroísmo, que poderiam abrir os novos cursos complementares de letras ou humanidades.²¹³

Recupera-se, pois, o estatuto de excepção para esta disciplina que, pela primeira vez, é dita de «literatura nacional». Facto que parece indiciar, à superfície do texto, a conquista do território ocupado pela «oratória e poética», legalmente desaparecidas, a partir desta data. Motivo bas-

²¹² Lembramos, aqui, a tese de Martine Jey, *La Littérature au Lycée: Invention d'une Discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1998, que constituiu um estímulo importante na concepção final deste nosso trabalho.

²¹³ Na lei que estabelecia a «Reforma e nova organização da Instrução secundária», de 14 de Junho de 1880, no seu artigo 5º, previa-se ainda a criação de escolas municipais secundárias "nas terras mais importantes, fora das sedes dos distritos, onde o governo entender criá-las, a pedido de qualquer corporação, associação ou indivíduo." Nestas escolas, apenas se leccionavam as primeiras quatro cadeiras do elenco estabelecido para os liceus centrais.

tante para destacarmos esta reforma do vasto conjunto legislativo que se escreveu ao longo do século XIX, enquanto documento fundador da disciplina de literatura portuguesa, nos liceus.²¹⁴

José Luciano de Castro vai assinar, em decreto de 29 de Julho de 1886, uma nova reforma da Instrução secundária, em cujo preâmbulo se avalia a situação vivida nos últimos anos em termos decididamente graves. Pretende-se dar resposta a pedidos de alteração das "condições de admissão à frequência" dos liceus, assim como "garantias de seriedade evidente" do ensino aí praticado. Entre "as principais causas do estado caótico a que se acha reduzido o ensino dos liceus", aponta-se "a regência provisória das cadeiras", a perda de "autoridade indispensável para o desempenho do magistério", o facto de que "a insuficiência dos vencimentos lançou grande número de professores dos liceus na indústria da leccionação particular", o que "dificulta grandemente a organização dos júris de exame"; a par disto, "a disparidade de cursos de liceu para liceu; e, no plano dos estudos, a deficiência de algumas doutrinas e a exorbitância de outras", levavam o governo a entender que era "chegada a hora de fixar e definir o carácter geral enciclopédico da instrução secundária, pondo de parte as matérias que lhe são estranhas, ou por exorbitantes ou por especiais".

Face a este estado "caótico", e "para facilitar a disciplina e aliviar os alunos dos trabalhos escolares", determina-se no seu artigo 1º, que "O curso dos liceus é uniforme e igual em todos eles e compreende os seguintes estudos: Língua e Literatura portuguesa, (...)", num total de oito disciplinas. Em parágrafo único, "O curso dos liceus não será inferior a seis anos."

O governo, resolvidas estas questões, "presume que os liceus voltarão a ser frequentados". Vivía-se, então, séria crise de frequência, nos liceus públicos, com os imensos colégios particulares a constituírem pesada concorrência.²¹⁵

Do Regulamento geral dos Liceus, publicado em 12 de Agosto seguinte, consta um mapa com "a distribuição das disciplinas pelos diversos anos do curso", em que se determina a existência de uma disciplina de «Língua e literatura portuguesa (1ª parte)», presente no plano de estudos do 1º e 2º anos; e, a disciplina de «Língua e Literatura portuguesa (2ª parte)», nos 5º e 6º anos, quer na secção de letras, quer na secção de ciências.²¹⁶ Língua e literatura portuguesa aparecem, agora, interligadas, nos dois anos iniciais e nos dois anos terminais do curso secundário, com dois

²¹⁴ Esta decisão não foi, com certeza, alheia ao profundo sentimento nacional que celebrou, nesse ano, o terceiro centenário da morte de Camões. Facto que acrescenta, ao simbolismo nacional que desde sempre andara ligado ao nome do poeta, um importante simbolismo *disciplinar*.

²¹⁵ Muitos desses colégios se criaram, então, por iniciativa das muitas ordens religiosas que foram recuperando o terreno perdido, após a revolução liberal. Ver Vítor Neto, *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal. (1832-1911)*, Lisboa, INCM, Colecção Análise Social, 1998: 310-22.

²¹⁶ Paralelamente, a publicação de disposições legislativas, sobretudo de 1872 e 1873, "facilitando aos alunos externos o poderem fazer exame final de qualquer disciplina desde que tivessem 10 anos de idade e exame de admissão aos liceus, tinham contribuído para reduzir em proporções assustadoras a frequência liceal em benefício do ensino particular", cf. Newton de Macedo, "art. cit.", *ob.cit.*: 667.

²¹⁶ A primeira vez que se estabelece tal separação para os anos terminais foi, como atrás assinalámos, em 1880. Mas a confusão instalada era de tal ordem que não terá, então, como não terá, agora, a menor aceitação. Suspensa em 1894-5, só nos primeiros anos do século XX se volta a reconhecer-lhe virtualidades que a tornam aconselhável. Até hoje.

anos de interrupção absoluta da disciplina. O que aponta, de imediato, para dois obstáculos ao sucesso das medidas ora tomadas: a excessiva 'literarização' do curso liceal, em prejuízo do conhecimento da língua; a permanência de descontinuidades profundas no curso das aprendizagens específicas.

Entretanto, e através do mero enunciado dos regulamentos legais, apercebemo-nos dos subtis meandros por que passou a construção desta nova disciplina, com permanentes avanços e recuos imediatos.

Dois anos passados, os problemas pareciam os mesmos, ou agravados. José Luciano de Castro vai repetir, em considerandos ao novo decreto de 20 de Outubro de 1888, as razões maiores da nova legislação, e aí reencontramos os mesmos motivos de "demasiado fraccionamento de algumas disciplinas" ou "excessiva vastidão de outras"; a "multiplicidade de exames e acumulação de provas"; a necessidade de "aliviar os alunos de trabalhos escolares"; a evidência estatística de que "os alunos não podem vencer com vantagem o estudo de mais de duas disciplinas em cada ano com lições diárias"; "a necessidade de igualar quanto possível os alunos dos liceus aos alunos das escolas particulares, não facultando a estes vantagens que aqueles não possam gozar no adiantamento do seu curso". Daí que se determine que cumpre "organizar nos liceus um curso geral" onde se faça "a difusão dos conhecimentos indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais", "além da preparação para a entrada nos cursos superiores ou técnicos."

Enquanto curso autónomo, este curso geral tinha a duração de quatro anos, com uma disciplina de língua portuguesa, no 1º ano, e a literatura portuguesa no 4º ano. Voltamos, pois, à separação dos dois campos, linguístico e literário. Para o curso complementar de letras, eram necessários os três primeiros anos do curso geral acrescidos de mais três anos, aparecendo a literatura portuguesa no 6º e último ano. Para o curso de ciências, contavam os dois primeiros anos do curso geral, acrescidos de mais quatro anos, sendo que no 6º ano, se inscrevia a mesma cadeira de literatura portuguesa. Em qualquer dos casos, sempre a Literatura portuguesa surge como corolário da formação liceal, uma vez mais alargada a todos os liceus.²¹⁷

No final deste decreto consta um "quadro das equivalências" a ter em conta na passagem da anterior legislação para esta, em que, como vimos, se parte de uma organização disciplinar, em pares de anos, para uma outra, em anos singulares.

Na sequência destas novas medidas legislativas, foram revistos e aprovados, pelo Conselho Superior de Instrução Pública, os programas do ensino secundário, que foram divulgados em

^{No} artigo 37º § 1º, determinava-se que: "A nenhum aluno é permitido fazer exame singular da 2ª parte de uma disciplina, sem provar que foi aprovado na 1ª parte da mesma disciplina." Mantinha-se, ainda, o regime de exame por disciplinas, agora com observância de precedências.

²¹⁷ Com dez horas semanais, fosse qual fosse o caso. No artº2º §1º, esclarece-se que "As dez lições de literatura portuguesa serão dadas, uma de manhã e outra de tarde, durando uma hora cada uma, ou convertidas em cinco lições de duas horas cada uma."

publicação da Imprensa Nacional.²¹⁸ Em que vemos programas que seguem a nomenclatura e a organização de 1886, com as duas partes de que se compunha o curso de português e literatura portuguesa: a primeira parte contemplando o primeiro e segundo anos; a segunda parte, destinada ao quinto e sexto anos. O que apenas se pode justificar pelo elevado número de alunos que eram ainda obrigados, por via da lei das precedências, a seguir os planos de 1886.

Era ainda um vasto programa para ser cumprido em dois anos, com seis horas semanais. Onde se inclui, explicitamente, o ensino da «história literária», com o enunciado dos nomes de autores portugueses que configuram, mais uma vez, o cânone literário nacional. Agora de bem mais reduzida dimensão do que o proposto no programa de 1872. E a que voltaremos mais à frente.

Na sequência destes dispositivos legais, foi enorme a desordem e a confusão que se instalou: entre o «antigo e novo regimen», os exames pareciam nunca mais acabar. As equivalências a estabelecer entre as disciplinas já feitas pelos alunos, em anos anteriores, e as novas disciplinas previstas, levantam enormes dificuldades. De tal forma que o governo se viu obrigado a publicar uma lista de dezasseis «hipóteses» diversas, tentando esclarecer as possibilidades de dar sequência aos estudos e de realizar exames.²¹⁹ Mas o tempo parecia não chegar, nem para os novos horários das aulas nem para os exames; assim como continuava a ser parco o espaço físico e o número dos professores disponíveis para os executar.

Esta situação, reconhecidamente caótica e insustentável, vai justificar a reforma dita de João Franco e Jaime Moniz²²⁰, lançada em finais de 1894, e sustentada por longos textos introdutórios, em que se traça e critica a negra situação do ensino liceal. Depois de um primeiro capítulo dedicado à instrução primária, faz da instrução secundária este juízo introdutório: "O estado lastimoso do ensino secundário em Portugal não pode continuar. É mister pôr termo à situação a que ele desceu, porque assim o requerem numerosas e importantes vantagens."

Reconhecendo a específica vocação social deste nível de ensino, esclarece que "(...) a escolha dos conhecimentos componentes dos quadros da instrução secundária(...)" se faz entre "*O antigo e o moderno*(...). As *ciências* disputam a primazia outorgada às *letras*. O número de disciplinas com pretensões à eleição recresce. Contra o saber que se diz *puro* peleja o saber que se chama *utilitário*." Os itálicos, que são da nossa responsabilidade, sublinham um conjun-

²¹⁸ *Programas do Ensino Secundário, que foram revistos e aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, na sua sessão ordinária de 1888, e a que se refere o artigo 11º, disposição VI, do decreto de 20 de Outubro do mesmo ano*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1888.

²¹⁹ Cf. Circular de 29 de Outubro de 1888 da Direcção Geral de Instrução Pública, publicada no volume de *Programas do Ensino Secundário*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1888, onde se pode ler, na página 19: "Tanto as providências adoptadas pelo decreto de 27 do corrente, como as consignadas na portaria datada de hoje, *tendem essencialmente a facilitar* aos alunos já aprovados em algumas disciplinas ou partes de disciplinas, segundo o anterior regimen, a continuação dos seus estudos, permitindo-lhes matricularem-se ou requererem exames nas matérias que lhes faltarem, de modo que possam habilitar-se nos cursos a que se destinam *dentro do mesmo espaço de tempo* que era anteriormente assinado à conclusão desses cursos." (itálicos nossos).

²²⁰ Decreto nº 292 de 24 de Dezembro de 1894, seguido de um Regulamento, de 14 de Agosto de 1895. Jaime Moniz era, também, professor do Curso Superior de Letras, de que se falará adiante.

to de oposições fundamentais que abrem expectativas de uma modernidade que acabará por defraudar-se.

Revelam-se os reformadores especialmente atentos à educação literária, centrando a grande questão do ensino secundário na oposição entre *antigos* e *modernos*, que alimentou debates em toda a Europa²²¹, nesse lento processo de invenção pedagógica que caracteriza o século dezanove e inícios do vinte. Esta nova querela, quase tão inconsequente como fora a de seiscentos, traduzia-se na oposição entre os adeptos da manutenção do Latim e do Grego e dos autores clássicos e os que entendiam dever dar-se prioridade aos autores nacionais e, especialmente, aos modernos. Os autores desta reforma portuguesa estavam decididamente do lado dos antigos: "Demos preferência à língua latina, e obrigemos ao seu estudo (...) Vivemos no ocidente europeu e portanto em um mundo romano: a cada passo precisamos de recorrer a Roma se queremos entendê-lo em suas tradições, em seus costumes, em suas leis, em sua religião, em sua história, em sua evolução, em sua vida, não só em sua linguagem ou em suas letras. Não tem aqui muito que fazer a remota influência da Grécia."²²²

E a «Língua Latina» é objecto de um aumento significativo do número de horas e anos de estudo: ao longo dos sete anos que agora se impõem como obrigatórios para o curso dos liceus, o novo plano de estudos dedica ao Latim seis horas semanais no primeiro e segundo anos do curso, cinco horas no terceiro e quarto anos e quatro horas nos quinto, sexto e sétimo anos. Quase em paralelo com a disciplina de «Língua e Literatura portuguesa» a que são atribuídas seis horas de aulas semanais nos primeiro e segundo anos, três horas no terceiro e quarto anos e quatro horas nos quinto, sexto e sétimo anos. Apesar de pequena, a diferença de horas previstas para o estudo da língua portuguesa e da língua latina vai em favor da língua latina, a dar expressão curricular àquela frase contida na introdução, segundo a qual "Na língua do Lácio (...) expressiva da razão comum, nos avistamos e reconhecemos humanos todos os homens. E enfim a alma portuguesa é um pedaço da alma latina!"

Uma e outra beneficiam, agora, duma sequência de sete anos sem hiatos.

É longo o intróito à lei de 1894, que contém os pontos fortes desta autêntica declaração de autoridade, ao tempo politicamente justificada. Certos de que a lei iria ser cumprida, não hesitam os autores em responsabilizar toda a sociedade pelo estado das coisas, e em traçar "a história interna dos derradeiros trinta anos", em tom nada complacente: "Para grande número de famílias tudo se cifra, [porém,] no rápido ascenso dos filhos pela força das certidões aos institutos maiores: o saber não tem preço algum: o melhor sistema é o de empreitada ou de mais veloz expedição. Por isso (...) acusam de desmesurada extensão os períodos escolares, ainda os mais breves; invectivam contra o número e a ordenação dos estudos; negam a utilidade da mor parte deles; condenam os mais trabalhosos ou de mais exigente aplicação."

Se assim se julgam as famílias, os governos anteriores, coniventes com estas pretensões, não têm melhor desculpa: "Os governos que deferem às petições escondidas nestes actos

²²¹ Para o caso francês, ver Martine Jay, *ob. cit.*: 182-91. Outras referências aqui, mais à frente.

²²² O comentário final inspirou sérias críticas ao professor de grego do Liceu de Lisboa, Epifânio da Silva Dias e a Manuel Borges Grainha a quem, mais à frente, voltaremos a referir-nos.

ficam longe de resolver a contento o problema, e em prémio nunca recebem o aplauso dos requerentes. (...) Então não há fugir ao caminho encetado: então atropelam-se as transmutações de quadros, as divisões erradas de disciplinas, as alterações de horários, as substituições de programas, as reduções de exames, tudo norteado pela só estrela funesta que ilumina as vantagens peculiares do instante.(...) À desordem sucede a desordem. E o poder público (...) nem sabe o que há-de querer, porque na marulhada indescritível a que tudo isto conduz, ninguém descobre esteio a que apegar-se. Sôa então a hora em que todos clamam: os pais contra os adiamentos ou reprovações; os mestres contra os fabricantes de disposições legais; os lentes do grau mais subido contra a ignorância da mocidade académica!" Por isso mesmo, a necessidade da *ditadura*: "Aqui, muito ao inverso, a obrigação consiste em não ceder."

E apresentam-se, circunstanciadamente, as grandes novidades desta reforma: a)"a uniformidade de cursos em todos os liceus."; b)"(...) a distribuição bem ordenada de cada uma [das disciplinas] pelos diversos anos ou classes."; c)"o aumento do período escolar nos liceus centrais". Uniformizar, disciplinar são as intenções mais visíveis²²³: uniformizar estruturas e procedimentos, obrigando à duração de sete anos para o curso liceal completo, ao mesmo tempo que se organizava um modelo de repartição temporal uniforme; disciplinar as comunidades científicas, que forneciam o maior número de professores dos liceus, e obrigá-las ao enorme esforço, mas absolutamente necessário, de se 'escolarizarem'. Ou seja, adaptarem os conteúdos científicos ao uso escolar sobretudo pela adopção de uma linguagem apropriada à sua transmissão pedagógica, seguindo uma lógica de desenvolvimento do mais simples para o mais complexo, faseado ao longo dos sete anos de ensino agora estabelecidos.

"(...) Nesta coordenada e complexa estrutura consiste em realidade o roteiro do ensino. O plano da instrução secundária, em toda a parte onde a estimam, representa a organização, nunca o atomismo."

Com efeito, virá a ser reconhecido, posteriormente, que "Há em toda esta reforma uma forte reacção contra o espírito de isolamento e independência das diferentes disciplinas."²²⁴

O novo plano curricular preconiza um curso geral, 'de cinco anos ou classes', compreendendo as seguintes disciplinas: "1ª-Língua e Literatura portuguesa"(...), num total de oito; determinando para o curso complementar, com dois anos de duração, mais sete disciplinas, de que a "Língua e literatura portuguesa" continua a ser a primeira.

²²³ Decreto nº 292 de 1894: "A instrução secundária reparte-se por dois cursos: um geral e outro complementar. O curso geral verifica-se em *todas* os liceus; o curso complementar é privativo dos liceus centrais" (art. 3º) (...) A repartição das matérias pelo *tempo* do quadro não pode ser alguma cousa cujas porções à míngua de concordância de achem desunidas, desconexas, tumultuárias: *deve constituir um todo* cujos elementos de articulem entre si, se apertem pela força de uma viva coesão, sujeitos à *unidade de pensamento*, endereçados à *unidade do fim*.(...) Em nossos decretos nunca se fez a distribuição de disciplinas nas condições aconselhadas pela ciência e pelo imitável exemplo do estrangeiro douto. (...) sempre lhe obstou a causal da *escassez do tempo*, ditada aos governos exactamente pela *repugnância das famílias a maiores prazos* (...)", itálicos nossos.

²²⁴ Barros Nobre, *Primeiro Centenário da Criação dos Liceus em Portugal*, Separata nº 75 da *Labor*, Aveiro, Gráfica Aveirense, 1936:13.

Parece consensual, entre a crítica especializada, o considerar esta reforma, em termos genéricos, conservadora, por impor "um sério estudo da língua latina", e germanista, pela formação e gostos de seus autores e colaboradores mais directos.²²⁵ Com efeito, lamentando o facto de ser impossível a generalização do ensino da língua grega, por absoluta falta de recursos humanos, - "...um dia chegará, e que não venha longe, em que possamos levantar a toda a extensão e pureza o tipo clássico do ensino secundário." -, recorria-se ao sistema semi-clássico, sem grego mas com latim²²⁶.

Lembremos que o longo texto que introduz e justifica esta reforma da instrução secundária releva, sobretudo, da situação de 'ditadura' que o governo de Hintze Ribeiro impusera ao País. Investido de autoridade para exercer a força da lei, nada inibe o legislador de criticar os comportamentos sociais mais generalizados e mais negativos, face ao sistema de ensino. Estavam, sobretudo, em causa manifestações públicas de contestação, as "campanhas dos papás", atravessadas de interesses religiosos e/ou partidários.

Outra das medidas que nos interessa sublinhar é, pela primeira vez na história dos liceus portugueses, a imposição do "livro único" que, aliás, parece corresponder a um intento de moralização de um mercado comercial pouco escrupuloso. Para que não restem dúvidas, lá está o artigo 31º, que diz ser "expressamente proibido que os professores dos liceus e os directores e professores de quaisquer institutos de instrução secundária particular *obriguem os alunos à compra* ou à lição de livros não adoptados pelo governo, e *promovam directa ou indirectamente a venda* aos mesmos alunos de lições ou explicações impressas ou litografadas. Também fica expressamente proibido aos professores oficiais que interroguem nos *exames* sobre pontos que não estejam contidos nos livros adoptados."(itálicos nossos). Em dois parágrafos seguintes determinam-se claramente as sanções a aplicar aos prevaricadores.

Como diz Pulido Valente²²⁷, "O principal mérito da reforma de João Franco/Jaime Moniz reside, assim, não tanto nas suas qualidades intrínsecas, mas no facto externo e acidental de o ministério de Hintze Ribeiro, a que pertencia João Franco na pasta do Reino e que, à época, governava *em ditadura*, haver resistido à campanha de protesto e haver mandado firmemente cumprir a lei."(69).

Esta legislação vai manter-se em vigor até 1905.

Mas por detrás da face luminosa desta reforma, levantam-se sérios protestos de natureza científica e pedagógica, protagonizados por destacadas individualidades ligadas ao ensino das letras. A elas voltaremos daqui a pouco. Já que pouco falta para concluirmos o nosso périplo legislativo que, até à implantação da República, apenas volta a ter uma reforma significativa em 1905.

²²⁵ V. Pulido Valente assim o diz, *ob.cit.*: 69 e segs.

²²⁶ Medida que era absolutamente necessária ao prosseguimento dos estudos e à sobrevivência do Curso Superior de Letras, a cujo corpo docente pertencia Jaime Moniz. Ver, à frente, Capítulo Quarto.

²²⁷ Outras leituras mais gerais, sobre as alterações do quadro completo das disciplinas, são propostas por V. Pulido Valente, no trabalho que temos citado.

Sobre todo este sinuoso reformular do ensino secundário, encontramos opiniões elucidativas em duas intervenções de referência feitas por deputados, na respectiva Câmara, já em 1903, já em 1908, dois anos antes da reforma de 1905 e três anos depois da mesma. Talvez valha a pena percebermos o que então se julgava do estado do ensino, e das preocupações maiores a que os representantes da nação emprestavam a sua voz.

Luciano A. Pereira da Silva, Capitão de engenharia e Lente da Universidade de Coimbra, na sua qualidade de deputado proferiu um discurso, na sessão da Câmara de 13 de Janeiro de 1903, em que refere as "infelizes reformas de 1886 e 1888" e louva as iniciativas legislativas de 1894 e 95: "estou bem convencido que, depois do decreto de 17 de novembro de 1836, que criou os liceus nacionais, o facto culminante na história do ensino secundário português é o decreto de 22 de dezembro de 1894 de que resultou o actual regime.(*Apoiados*)"²²⁸. Ora o actual regime era o curso único, sendo objectivo desta intervenção destacar a necessidade de oferecer aos alunos o direito de opção entre um curso complementar de letras e um curso complementar de ciências, uma das boas experiências a reter das condenadas reformas de 1886 e 1888.

Outro aspecto a merecer a atenção governamental é, na sua opinião, a excessiva latinização do currículo liceal que não colhe a aprovação do deputado. E vai recorrer a exemplos de países europeus para condenar a opção de Jaime Moniz. A oscilação entre o que chama de "extremo classicismo"²²⁹ e "extremo realismo" parece pender, no seu espírito, a favor daquela ideia expressa em palavras do imperador alemão, no seu discurso de inauguração da Conferência de Berlim de 1890, e citadas pelo deputado: "Devemos tomar a língua mãe como fundamento dos estudos do ginásio. (...) Não temos de educar gregos nem romanos. É forçoso abandonar a base que tem sido a tradição de séculos desde as escolas monásticas da idade média, onde, com algum grego, o latim era a matéria principal."

Estava, pois, este lente-capitão-engenheiro-deputado do lado dos defensores das humanidades modernas que deveriam constituir o elemento essencial daquele sistema de base comum que "é não só mais económico, mas, retardando três anos a escolha do aluno, permite que a sua vocação se manifeste."(15) Invocando exemplos deploráveis colhidos da sua experiência de examinador, que revelavam a impreparação quer de autores de manuais escolares quer dos alunos, e tomando como referência as mais avançadas reformas europeias, reafirma a sua solicitação: "Creio ter demonstrado, Sr. Presidente, com as razões expostas e com os exemplos das outras nações, a necessidade de oferecer à opção dos alunos mais de um curso secundário."

²²⁸ Luciano A Pereira da Silva, *Instrução Secundária, Discurso proferido na Sessão de 13 de Janeiro de 1903 da Câmara dos Senhores Deputados*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1903: 3.

²²⁹ Para justificar a opção pelo «extremo classicismo» dos primeiros cursos dos tempos modernos, escreve o autor: "A Alemanha deu aos seus ginásios, na primeira organização de 1816, uma forte feição clássica, com latim e muito grego, porque no entusiasmo helénico, devido à influência de Winckelmann, Schiller e Goëthe, se queria patentear aos alunos, nas suas origens, os tesouros da literatura grega, fonte sagrada das civilizações modernas. O latim era introduzido como uma verdadeira disciplina, uma ginástica para desenvolvimento da inteligência; o grego como um fermento intelectual.", *Idem*:13.

⁰¹tra dicotomia equivalente a esta, "extremo classicismo vs. extremo realismo" será a de "humanidades antigas vs. humanidades modernas".

E em 29 de Agosto de 1905 deu-se forma de lei ao parecer do ilustre deputado. A "bifurcação dos cursos a partir da 6ª classe, tem sido tão geralmente e tão insistentemente reclamada" que se criam, nos liceus nacionais centrais de Lisboa, Porto e Coimbra, três secções. A primeira, com três classes (=anos), propunha a disciplina de Português (5-4-3 h), que se continuava nas duas classes seguintes (3-3h), que constituíam a 2ª secção ou média que, por sua vez, podia ter seguimento diferenciado num curso complementar de letras ou num curso complementar de ciências que, não sendo novidade, eram agora acolhidos num sistema organizativo diferente. Registemos o facto de o Português ser agora indicado apenas para o curso complementar de Letras, com cinco horas semanais em cada ano.

Os liceus nacionais ministravam apenas as duas primeiras secções.

Eduardo José Coelho, proponente desta reforma, fá-la acompanhar de uma mensagem introdutória, endereçada ao Rei, em que destaca as melhorias a introduzir no sistema implantado em 1895, em nome de um princípio que parece então começar a impôr-se: "um plano de educação não pode reduzir-se apenas a um plano de ensino. Não basta que o liceu ensine, é preciso que eduque." A "formação moral" e "a formação do carácter tem de constituir a máxima preocupação do educador", auxiliado por medidas que procurem estimular o "trabalho do aluno" e as "relações do liceu com a família para lhes conjugar os esforços". O que justifica a determinação do "caderno escolar" enquanto meio pedagógico para alcançar "enorme vantagem para a educação moral da mocidade". Outra novidade desta proposta de lei é, sem dúvida, a integração da educação física, indispensável à correcção da fadiga cerebral provocada pelas aulas, sendo que o "desenvolvimento do organismo, que estes exercícios provocam, vai exercer benéfico influxo na formação moral dos estudantes". E o plano de estudos inclui, com efeito, a educação física em todos os anos do curso dos liceus.

Quanto ao resto, "não pomos de lado nenhuma das disciplinas do plano de estudos" anterior, declara o proponente, director geral da Instrução pública, acrescentando que "alguns pontos, porém, urge modificar." E segue-se o enunciado desses pontos, que, globalmente, manifestam uma progressiva amenidade e desvelo dos legisladores face às necessidades dos mais jovens, cientificamente estudadas pela psicologia e pela pedagogia, que haviam entretanto conquistado lugar próprio nos programas de formação dos futuros professores dos liceus²³⁰. "A necessidade do repouso, a introdução da educação física, a maior importância que ligamos à educação moral e ainda à educação estética, especialmente pelo desenho e excursões escolares", são acompanhados pelo alargamento do ensino das línguas vivas.²³¹ É que "as necessidades da vida moderna, especialmente num país como o nosso, em que os habitantes só podem entender-se com estrangeiros falando línguas estrangeiras, justificam de sobra que lhes hajamos sacrificado o latim." E o Latim fica confinado aos últimos quatro anos do curso, quando "os alunos se encontram mais desenvolvidos e por isso mais aptos para a aprenderem e lhe aproveitarem a influência educativa."

²³⁰ Ver, à frente, a reforma do Curso Superior de Letras de 1901.

²³¹ Que explicitamente se justificam pela "nossa especial situação de país colonial".

Para além de várias medidas²³² a que a persistente vigência há-de reconhecer acerto, e invocando o princípio salutar da concorrência em questões de ensino, uma das medidas de fundo deste diploma é "a abolição do regime do livro único, que tão funestos resultados produziu entre nós. De um regime mais liberal, esperamos que os alunos dos nossos liceus aprendam por bons livros; e dando aos professores de cada liceu a sua quota parte de responsabilidade na escolha dos livros de ensino, melhor conseguiremos este *desideratum*."

Com tantas determinações tão positivas, alguma coisa havia de ser menos bem tratada. É o caso da língua e da literatura portuguesas que não mereceram nenhuma especial referência, ao longo deste texto de reforma do ensino secundário. As únicas indicações avançadas dizem respeito à natureza das provas de exames. No Capítulo III, os exercícios definidos para os exames de saída não vão além de formulações vagas e genéricas, do tipo "exercício de português (hora e meia)", para a 1ª secção; "Composição em português (hora e meia)", no exame da 2ª secção; "composição em português sobre assunto histórico-literário (duas horas)", no exame do curso complementar de letras.

Decerto os sistemas educativos raramente se oferecem perfeitos e acabados. E três anos após a publicação deste decreto, a Câmara dos Deputados ouvia exigências novas. Como podemos confirmar nas palavras que o deputado Queiroz Veloso, também professor do Curso Superior de Letras, proferiu, corria já o ano de 1908.²³³

Num extenso discurso de cinquenta e oito páginas, é ainda a reforma de 1894-5 que permanece como referência obrigatória, misto de qualidades e de defeitos que se irão desvendando: "Tinha o inconveniente de ser um curso único, para todas as carreiras e profissões, como se fosse possível, dentro de um número de anos limitado, encerrar as matérias necessárias para uma cultura geral completa, dando a todas elas o mesmo largo e sólido desenvolvimento. As vantagens dessa reforma sobre todos os planos de ensino anteriores eram, porém, tão manifestas, representavam tamanho progresso pedagógico, que ela pode ser, com justiça, considerada como o facto culminante da história da nossa instrução secundária, desde a criação dos liceus nacionais, em 17 de novembro de 1836."²³⁴

²³² É desta lei de 1905 a imposição da escala numérica de zero a vinte, na classificação dos trabalhos dos alunos; a fixação de aulas de 55', separadas por intervalos de 10'; a obrigatoriedade de um período de um dia da semana para os exercícios físicos, trabalhos manuais e/ou excursões escolares; a preocupação de "marcar estádios no curso secundário, estabelecendo derivantes para os alunos que nele procurem uma instrução mais modesta", definindo exames de saída no final de cada secção. O diploma do curso da primeira secção constitui condição preferencial para "ingresso nas escolas normais e de habilitação ao magistério primário", para além de ser "tomado em consideração para a frequência das escolas agrícolas, industriais e comerciais, para a concessão de passagens gratuitas para as nossas colónias e bem assim para a nomeação para empregos públicos em que não sejam exigidos outros diplomas." As remunerações dos professores são valorizadas e "o tempo máximo de serviço a que cada professor é obrigado é de doze horas semanais." Como é notório, nem todas estas medidas tiveram a mesma sorte.

²³³ J.M. de Queiroz Veloso, *O Ensino Secundário em Portugal, Discurso pronunciado na Câmara dos Senhores Deputados na sessão de 21 de Agosto de 1908*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1909.

²³⁴ *Idem*:41-2. E, mais à frente: "Bastava a distribuição das disciplinas pelas diferentes classes, sistematicamente encadeadas, de forma a constituir um todo harmónico, em relação íntima com o desenvolvimento dos alunos e com a dependência científica em que as várias matérias estão umas das outras; bastava essa coordenada e complexa estrutura - hoje adoptada em todos os países, à excepção da Espanha, onde vigora ainda o sistema das disciplinas

Parece-lhe ser mesmo compreensível que "o novo regime adoptasse um curso único que, em vista das nossas tradições, da nossa qualidade de povo latino, por força havia de ser, senão inteiramente clássico, com latim e grego, pelo menos semi-clássico, só com Latim." Mas tal medida parece-lhe dever ser ultrapassada, face às "exigências da vida moderna" e "ao espantoso progresso das ciências da natureza, como nos ensina o douto exemplo do estrangeiro."(42)

A criação das duas opções estabelecidas em 1905, de letras e de ciências colhem a sua aprovação: "Seguia-se, deste modo a tradição escolar que, com melhor ou pior fortuna, mas aliás sem nenhum rigor científico, entre nós vigorou desde 1880 até 1895; dava-se satisfação às reclamações da opinião pública; e acompanhava-se, ao mesmo tempo, a orientação dos países adiantados, que actualmente fazem da multiplicidade dos seus cursos secundários o mais fácil processo de atender aos diversos gostos e preferências intelectuais, ao aproveitamento de todas as aptidões, às variadas necessidades das carreiras para que este ensino deve garantir habilitação."(43) "O vertiginoso caminhar da ciência (...) as exigências da vida contemporânea, na ordem económica e estética, tende por isso mesmo a alargar, progressivamente, o campo dos elementos fundamentais da cultura...", pelo que "todos os nossos esforços deverão, pelo menos, convergir para a aproximação daquele tipo ideal, modificando-a, melhorando-a, introduzindo-lhe sucessivamente as alterações que a ciência reclama e a experiência aconselha." Era, agora e sempre, questão de actualização *científica* e *estética*, a exigir o alargamento progressivo do campo cultural, e a introdução das novidades pedagógicas de mais recente divulgação²³⁵.

independentes - para tornar esse regime incomparavelmente superior a todos os que, até então, haviam sido decretados em Portugal; e muito de propósito disse *decretados*, porque, desde 1873 até 1894, nenhuma reforma do ensino secundário teve, entre nós, completa execução, sucedendo-se os regulamentos com tanta frequência, principalmente a partir de 1880, às vezes com intervalo de menos de um ano, que a anarquia nos liceus chegou ao ponto de estarem em prática simultaneamente, aos pedaços, nada menos de quatro regulamentos diversos, não contando as portarias surdas, que a miúdo atacavam as disposições fundamentais da lei."

²³⁵ *Idem*:44. São variadíssimos e actuais, os aspectos do nosso campo do ensino, que o deputado passa em revista, ao longo do seu discurso: a falta e/ou exiguidade de orçamentos para os liceus; o excesso de provas que transformam "os liceus em simples fábricas de fazer exames"; a crítica às habituais exigências da sociedade, que apenas pede "maior brevidade nos estudos", "maior facilidade nos exames, que tem sido sempre o grande *desideratum* dos pais, neste país, onde raro se aprende para saber, mas unicamente para *passar*, visto ser esse o meio forçado e obrigatório para a conquista de certas posições"; dos programas, há-os "contraditórios", "deficientes", "pretenciosos e vagos", ou "com um espectacular aparato de erudição", pelo que aconselha que eles sejam revistos de molde a "limitá-los aos conhecimentos indispensáveis a uma cultura de ordem geral, eliminando todas as matérias de pura erudição, que não sejam próprias do ensino secundário". (...) "Mais vale, realmente, que os programas sejam simples, concisos, do que em demasia extensos: o amontoado de noções, a acumulação de particularidades, o excesso de circunstâncias acessórias, só podem dificultar e prejudicar os resultados do ensino, sobrecregando a memória do aluno com conhecimentos de natureza absolutamente instável e, por isso mesmo, de fácil e rápido esquecimento."(45) Quanto a instruções pedagógicas, considera "que devem acompanhar sempre os programas", que, por sua vez, "convém que sejam orientados de maneira a dar individualidade e autonomia ao mestre, isto é, não serão nunca tão vagos que possam parecer incompletos, nem tão taxativos que proíbam a iniciativa, a liberdade de processos do professor." Lembra ainda a necessidade de escolas agradáveis e higiénicas, equipadas com os necessários materiais complementares de ensino, com especial atenção aos ginásios e aos laboratórios de ciências; da implantação do método directo no ensino das línguas vivas; do maior investimento público no ensino. Lamenta a falta de competência de muitos dos autores dos compêndios adoptados, o alto preço dos livros escolares, apesar de tudo ser preferível "ao regime do livro único"(45-53). Formação dos professores, salários e outras regalias profissionais são outras das muitas questões que aqui se passam em revista.

Os aspectos em que tal melhoramento pode ser possível, são, em sua opinião, o "desenvolvimento dado a cada um dos cursos complementares" e as "disciplinas que respectivamente os compõem", ou seja, modos pedagógicos de selecção e de transmissão de conhecimentos. Continuávamos a não ser capazes de encontrar o justo equilíbrio entre as ciências e as letras, pois "ao contrário do que sucedia até 1895", há nos programas em vigor "uma acentuada desproporção em favor dos estudos de ciências naturais e matemáticas, com manifesto prejuízo do ensino da história e principalmente do português, como se o perfeito conhecimento da língua materna não fosse tão necessário, por exemplo, a um futuro médico, como a um futuro bacharel em teologia ou direito." É que parece claro, ao deputado e professor do Curso Superior de Letras, que o ensino da língua (e da literatura) não corresponde ainda às necessidades de melhorar e generalizar o ensino da língua nacional, e, sobretudo, de o fazer segundo o que ele chama de método directo.²³⁶

²³⁶ A discussão em torno das metodologias de ensino, que só agora começa a ganhar expressão pedagógica e mesmo política, em Portugal, fora já objecto de amplos debates e diversas experiências pela Europa fora, na senda das novas concepções educativas propostas por Rousseau, e postas em prática por Pestalozzi, na Suíça, por Owen, na Inglaterra e, também na Suíça por Gregório Girard. Franciscano da Escola francesa de Friburgo, Girard publicara o essencial do seu pensamento pedagógico num livro intitulado *Do Ensino Regular da Língua Materna*, que foi editado entre nós, em 1885, em tradução feita pelo "médico-cirurgião pela Escola medico-cirúrgica do Porto e sub-delegado de saúde em Mafra", Frederico Ferreira Corrêa Vaz. Preocupado com "a penúria da nossa instrução", oferece à "apreciação pública" os ensinamentos do autor, longamente pensados, experimentados e avaliados; coisa que se não fazia, em Portugal, onde "ninguém se ocupa de indagar ou inquirir se as aulas servem para alguma coisa, se correspondem ao fim para que foram criadas. Dão-se todos por satisfeitos, ao saberem que o número aumentou..."(19).

Esta obra pedagógica de Girard fora objecto de um relatório produzido e apresentado pelo notável ministro francês da Instrução pública, Villemain que, na sua qualidade de secretário perpétuo da Academia Francesa, e em sessão pública de 29 de Agosto de 1844, conferira ao autor do *Ensino Regular da Língua materna* "um prémio extraordinário de seis mil francos, dos legados do venerável Monthyon para as obras mais úteis aos costumes". Desse Parecer, e em jeito de síntese, retiramos as seguintes palavras proferidas por Villemain: "(...)o padre Girard (...) convenceu-se de que o estudo da linguagem, que não é mais do que o do próprio pensamento, se fora o primeiro instrumento da educação, podia vir a ser o mais completo que ela possuísse."(8) E mais à frente: "Desde 1799 desenvolveu em um plano de educação que propunha ao governo federal da Suíça, o seu princípio de ensino, que consistia em unir sempre a todo o trabalho de memória e de raciocínio uma lição religiosa e moral, um sentimento da alma.(...) O que geralmente chamam instrução, a leitura, a gramática, a análise da linguagem, é para ele a forma, a moldura que lhe há-de servir para emoldurar as principais verdades da consciência e da fé, de modo que o seu ensino elementar compreenda uma educação completa moral e religiosa."(11)

Com efeito, pesem embora muitas "repetições inúteis e prolixidades" admitidas pelo próprio autor, é uma obra de entusiástico efeito, pelo que revela de convicção de princípios, de provadas experiências e de gratificantes resultados. E que dirige críticas certas, e de algum modo inovadoras, a um tipo de aulas de gramática e de língua, tão generalizado quanto improdutivo, em que se fazia uso, na terminologia do P. Girard, não de uma *gramática de ideias*, mas sim de uma *gramática de palavras*: "Sim, com certeza, ali só se trata das palavras, sua classificação, sua variedade de formas, sua disposição para tornar correcta a construção; e quando citam passagens dos clássicos, não é para fazer sobressair o pensamento, disso não querem saber, mas só e exclusivamente pelas palavras que lá se encontram."(42-3) "(...) São as nossas gramáticas de palavras (porque é preciso dizermos toda a verdade) a chaga da educação com fama de auxílio. Que os adultos façam uso delas para falar e escrever correctamente, admite-se, porque sua educação está feita (...) Outro tanto não acontece com as gerações que começam a aparecer e a pouco e pouco vão entrando na vida e nos negócios (...) tornou-se insuficiente o seu ensino depois que a sociedade foi tão profunda e geralmente abalada. O espírito que a anima hoje, as novas necessidades criadas, as ideias novas e as novas pretensões que formulou e que a agitam e inquietam, tudo imperiosamente exige que nas escolas todas as partes da instrução e, em primeiro lugar, o ensino da língua, que pode tanto quando quer, sejam empregados em proveito da cultura intelectual e esta em prol da educação do coração e da vida."(44).

Neste complexo início do século XX, depois de tantas experiências reformadoras, a importância capital do ensino da língua materna e da sua literatura é já um dado adquirido; mas que parece não ter ainda encontrado a reclamada representatividade curricular. Desde Silvestre Ribeiro e a sua claríssima formulação do problema, a única coisa que parece ter sido possível construir foi este consenso, esta opinião tornada pública e generalizada sobre as necessidades do ensino da língua materna e da literatura nacional. Faltava encontrar ainda a devida expressão curricular para este novo dado cultural. Sinal de que a disciplina não vivia ainda uma situação de estabilidade em termos de reconhecimento institucional.

Depois da reforma de 1905, que será a última promulgada na vigência do regime monárquico, muito estava ainda por fazer no campo do ensino, e particularmente, no campo dos estudos literários. A República vai ter que dar continuidade a este complexo problema de definir a forma mais eficaz de ensino da língua materna e da sua literatura e de tentar definir e pôr em prática as melhores medidas para a inventariação, selecção e distribuição deste património comum de todos os portugueses.

Entretanto, percebemos que a questão dos livros escolares foi tendo, ao longo dos tempos, diversas soluções mas uma importância sempre determinante.

Disso vamos averiguar, em capítulo seguinte.

3.4. Manuais e Antologias para uso dos Liceus

Depois de termos percorrido a legislação emanada dos sucessivos governos, sobre os currículos dos liceus, no que toca à disciplina de português/literatura portuguesa, verificamos que uma das notas características, numa primeira fase, é a ausência de fundamentação para as diversas opções. Os textos legais caracterizam-se, inicialmente, por um elevado grau de generalização que justificava, com certeza, a natural diversidade da sua aplicação e as dificuldades de uniformização, que se irão sentindo cada vez mais, nas provas finais de exame.

^{Re}conhecemos que são citações demasiado extensas e parcamente comentadas. A verdade é que estes textos falam por si mesmos; e um dos objectivos deste trabalho é o de (pelo menos tentar) *dar a ler* textos esquecidos e que são o exemplo mais vivo da progressiva modernização da língua portuguesa e, paralelamente, da sensibilidade pedagógica nacional. Este médico-cirurgião de Mafra é um dos muitos cidadãos da época, atentos ao fenómeno da educação pública, com informação bibliográfica mais ou menos actualizada sobre o campo educativo e que sacrificou algumas das suas horas de verdadeiro ócio aos "filhos de Portugal", que em sua opinião, andavam muito mal ensinados: "ainda ordinariamente uma criança gasta dois, três e mais anos para saber ler, e algumas vezes mais de meia dúzia para poder ir ao exame elementar de instrução primária! E o fruto de tantas consumissões, de tantas lágrimas, para estudar a gramática, a história, etc., mirra-se ao sopro esterilizador do diploma de exame, por isso que, poucos meses depois, ficam as reminiscências dos assuntos que estudou, mas nem sempre compreendeu, e nunca soube para que serviam. (...) Esta a triste e desconsoladora verdade dos factos!"(20). Quantos exemplares se terão vendido desta tradução? Quantos a leram? Não conseguimos encontrar resposta para estas questões. Mas ela aí estava, publicada desde 1885.

Para obviar a tais circunstâncias inicia-se, em 1872, uma nova fórmula com a publicação de Programas em que os conteúdos passam a ser apresentados de forma eminentemente pormenorizada e taxativa. De tal forma que, numa retrospectiva da história dos liceus portugueses, feita por ocasião do primeiro centenário da sua fundação, a memória daqueles tempos se desenha nestes termos: "O ensino e os exames eram baseados em programas tão minuciosamente feitos, que os examinandos se preparavam seguindo-os e, se os examinadores faziam qualquer pergunta sobre assunto que não viesse claramente indicado nos programas, logo respondiam que não vinha no programa tal assunto e, portanto, não eram obrigados a responder."²³⁷

Como já deixámos dito, em lugar próprio, foi só em 1880 que, pela primeira vez, se criou uma disciplina de Literatura portuguesa, que determinou o desaparecimento definitivo, do quadro de disciplinas liceais, da Oratória, Poética e Literatura que aí permanecera desde a fundação dos liceus. Mas a verdade é que os mais conceituados manuais e antologias destinados ao "curso de literatura" dos liceus são bastante anteriores, revelando a larga terminologia literária que foi sendo usada, ao longo destas décadas iniciais e a lenta transição operada do ensino dos clássicos para o ensino do português.²³⁸

Por outro lado, percebemos que, na ausência de indicações programáticas precisas, os primeiros autores de manuais gozaram de toda a liberdade na organização dos seus conteúdos e na selecção dos autores e dos textos que divulgaram. E que foram determinando, em grande medida, as opções de conteúdos do ensino e da sua avaliação. Já que os seus autores pertenciam, por regra, àquele pequeno número de professores que integravam os júris dos exames a que os alunos eram obrigados.²³⁹

Com efeito, no caso português, a ausência quase absoluta de um corpo de professores preparados para ensinar a língua e a literatura portuguesas, terá provocado, desde o início, uma enorme dependência da maioria dos que exerciam esta função, em relação aos poucos manuais existentes. Circunstância que muito terá determinado a enorme capacidade de regulação escolar dos manuais e antologias literárias que se publicaram então para o ensino da literatura. A aprovação oficial correspondia, quase sempre, ao reconhecimento de uma situação de facto,

²³⁷ J. Barros Nobre, *ob. cit.*:12, onde se lê ainda: "Havia então colégios com pessoal apropriado para preparar para exames de uma ou duas disciplinas no prazo de três meses."

²³⁸ Em termos actuais, cedidos por Halliday (1985, 1989), podem ser identificadas três funções do livro de texto: a função "*interpessoal*", que diz respeito à relação que se estabelece entre o escritor, enquanto instrutor/informador, e o leitor/estudante; a função "*ideacional*" que tem a ver com a selecção e apresentação da informação, e a função "*textual*" que rege a organização e construção de uma mensagem coerente ou texto de forma a assegurar as restantes funções interpessoal e ideacional. É nesta base implícita que assentamos a "leitura" destes manuais.

²³⁹ O que, por sua vez, põe a nú um dos mecanismos mais interessantes e talvez mais difíceis de neutralizar, que podemos assacar ao Estado, desde que assumiu a vontade de regular um conhecimento que não possui: o de ter que entregar, necessariamente, a outras instâncias e instituições de saber, cujas regras de funcionamento interno lhe fogem completamente, a concretização científica e pedagógica das linhas gerais apontadas na lei. O que, dito de outra forma, significa a instituição de uma mútua dependência entre o saber e o poder. Por um lado, tudo depende, em primeira e última instância, das decisões governamentais; mas nada é possível passar à prática do ensino, sem a interferência das respectivas comunidades disciplinares. O bastante para justificar a permanência de um diálogo interessado que todos sabemos desejável, entre o Estado e as comunidades científicas/pedagógicas. Diálogo que se faz, em grande medida, através dos programas e manuais de ensino produzidos para cada disciplina.

criada por circunstâncias muitas vezes alheias à validade científica e/ou pedagógica que os livros patenteavam.²⁴⁰

Da consulta de registos internos de alguns liceus e das Listas dos Livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, pudemos constatar a persistência de algumas antologias e manuais, editados desde os primeiros anos de funcionamento dos liceus até à década de noventa. Tempo suficiente para nos assegurarmos da validade destes exemplares escolares enquanto representativos do modo (ou modos) como os seus autores interpretaram as grandes linhas de força da disciplina então emergente e do modo como foram construindo uma certa forma de ensinar e aprender portugueses.

E assim seleccionámos três autores de manuais, cada um deles tendo sido professor, durante décadas, num dos liceus mais importantes do País, o de Coimbra, o do Porto e o de Lisboa. Já pela sua localização geográfica, já pela plenitude das funções pedagógicas que lhes foram atribuídas²⁴¹, estes Liceus foram, inquestionavelmente, frequentados por estudantes de todas as regiões do País²⁴², alargando-se, assim, naturalmente, a área de influência dos livros escolares em causa.

Fixaremos a nossa atenção nos manuais da autoria de António Cardoso Borges de Figueiredo, que foi professor de Oratória, Poética e Literatura do Liceu Nacional de Coimbra, desde 1834; de Delfim Maria de Oliveira Maia, professor de Oratória, Poética e Literatura do Liceu do Porto, pela Carta de mercê de 2 de Novembro de 1858; e de José Simões Dias, que começou a sua carreira de professor no Liceu de Viseu e acabará no Liceu Central de Lisboa, até ao termo da sua vida, em 3 de Março de 1900²⁴³. Todos eles com longas carreiras de professores em liceus centrais, na disciplina por excelência da formação literária, sendo que nenhum deles tivera formação adequada para as áreas disciplinares às quais dedicam os seus manuais literários.

²⁴⁰ Para além dos casos que vamos passar a analisar, o *Diário de Notícias* de 26 de Março de 1904 e o *Diário Ilustrado* de 31 de Maio do mesmo ano, fazem eco do "escândalo" ocorrido com um concurso de livros para o ensino primário, denunciado por Manuel Borges Grainha, em *Os Livros Escolares*, Lisboa, Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904. Agostinho de Campos, redactor principal do *Diário Ilustrado*, escreveu sobre esse livro "que constitui um formidável documento condenatório da direcção do ensino entre nós e da desmoralização profunda em que caíram, por culpa dos mais altos responsáveis, os melindrosos e sagrados serviços da instrução." Depois de recordar os mais graves erros atribuídos ao júri de selecção, e nunca desmentidos, acrescenta no seu artigo: "A ilação a tirar destes factos é que não foi a justiça, mas o nepotismo puro e simples, quem ditou o procedimento das estações oficiais, isto é, do ministério do reino (...)", (in *Diário Ilustrado*, 31 de Maio de 1904, 1ª página).

²⁴¹ Recordemos que foram estes os liceus que, em permanência, puderam realizar a totalidade dos cursos.

²⁴² Constam dos *Anuários*, editados pelos Liceus, as listas, bem pequenas então, dos alunos que os frequentavam anualmente, com a indicação da respectiva naturalidade. Donde é fácil perceber como aí chegavam alunos de todo o país.

²⁴³ Não nos foi possível determinar com rigor a data de cessação de funções docentes dos dois primeiros professores que referimos. Quanto ao terceiro, a informação de que era professor do liceu de Viseu colhemo-la da nota introdutória ao *Manual da História da Literatura portuguesa*, de Teófilo Braga, editado em 1875. A sua pertença ao Liceu Central de Lisboa consta da informação contida na capa dos seus livros, que adiante analisaremos. Quanto à data da sua morte, pudemos verificá-la, por acaso, nas *Folhas de vencimentos*, relativas ao ano de 1899-1900, e aos professores de Liceu Central de Lisboa, depois dito de Passos Manuel, em cujo Arquivo Histórico encontramos a documentação referida, resguardada na Caixa Forte do Arquivo, cujo acesso agradecemos aqui penhoradamente.

3.4.1. António Cardoso Borges de Figueiredo A Literatura como Retórica

No *Dicionário bibliográfico* de Inocência da Silva, cujo tomo I se publicou em 1858, é António Cardoso Borges de Figueiredo apresentado como "Presbítero secular, Cav. da Ord. de N. S. da Conceição, Professor de Oratória, Poética e Literatura Clássica no Liceu Nacional de Coimbra. N. (...) a 16 de Janeiro de 1792."²⁴⁴ Ele foi um dos primeiros professores do Liceu de Coimbra²⁴⁵, onde leccionou sempre aquela disciplina e, talvez por isso mesmo, foi o pioneiro das edições escolares para o ensino da literatura. Inicia-se em 1844, com *Bosquejo Histórico da literatura Clássica, Grega, Latina e portuguesa, para uso das escolas*, com segunda edição em 1846, e uma quarta edição em 1856.

Segue-se-lhe *Lugares selectos dos Clássicos Portugueses nos principais géneros de discurso em prosa* que foi publicado, pela primeira vez, em 1845 e que teve mais de vinte edições, até finais do século.

Em 1846, dá a lume, redigido em latim, *Elementariae Rhetoricae Institutiones*, de que fez uma versão portuguesa em 1849. Com o título *Instituições Elementares de Retórica*, teve, pelo menos, uma terceira edição em 1857. Nas listas dos livros adoptados no liceu de Coimbra, e que os alunos tinham que comprar no acto da matrícula, constam desde sempre, e até à última década do século, todos estes livros do 'Cardoso', que mereceram aprovação superior e que terão sucessivas reedições.²⁴⁶

Começamos, pois, por averiguar das motivações e conteúdos do seu primeiro livro²⁴⁷, dedicado ao uso das escolas, que passaremos a designar de *Bosquejo*. No Prefácio da primeira edição, justifica o autor ao seu destinatário - «o moço» estudante ou, na sua versão colectiva, a «Mocidade Portuguesa» - as causas próximas deste trabalho: a "maneira acessória e incompleta"(9) como a história das literaturas é praticada nas escolas, a justificar a ignorância dos moços "com a impossibilidade de saber o que jamais lhe ensinaram, o que não encontra nos livros, que

²⁴⁴ Inocência Francisco da Silva, *Dicionário Bibliográfico Português*, Lisboa, Imprensa Nacional, (1ª edição:1858), vol I:104.

²⁴⁵ Nos *Anuários* do Liceu Nacional de Coimbra que pudemos encontrar na biblioteca da actual Escola Secundária de José Falcão, o mais antigo é o relativo ao ano escolar de 1870-1, editado em Coimbra, na Imprensa da Universidade. Nas páginas dedicadas ao quadro do corpo docente do Liceu, existe uma referência aos "professores jubilados", onde figura António Cardoso Borges de Figueiredo, com a indicação de ter tomado "posse de proprietário" da cadeira em 27 de Novembro de 1834. Entretanto, nas palavras de apresentação da terceira edição de uma das suas obras pedagógicas - *Instituições Elementares de Retórica* - em Janeiro de 1853, o autor abre exactamente com esta frase: "Salvo de gravíssima e muito perigosa enfermidade (graças a DEUS DE TODA A BONDADE E GRANDEZA!...), vivo ainda." Deduzimos problemas de saúde que o terão afastado do ensino. Na década de setenta, em que começaram a ser editados os *Anuários*, já ele não exercia a sua actividade de professor liceal e, a partir do ano de 1878-9, deixa mesmo de constar como professor jubilado.

²⁴⁶ Em 1897 saiu a lume uma 21ª edição dos *Lugares Selectos*, já depois da reforma de 1895 que proibiu o uso das antigas selectas. Ver, mais à frente, o capítulo "Recepção crítica das reformas liceais" e a posição de Grainha.

²⁴⁷ António Cardoso Borges de Figueiredo, *Bosquejo Histórico da Literatura Clássica, Grega, Latina e Portuguesa, para uso das escolas*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1844. Teve uma quinta edição em 1863. Nós citaremos a partir da terceira edição de 1852.

lhes foram subministrados."(10) E continua: "E assim, não nos constando que em nosso idioma exista um livro elementar de História Literária, concebemos a ideia de ordenar (...) as breves lições, que nesta matéria dávamos, no espaço de um mês, a nossos discípulos. (...) Pomos pois nas mãos da Mocidade Portuguesa um Bosquejo Histórico de Literatura clássica, o qual reúne em um todo a grega e a latina com a nacional; (...) *Porque, em verdade, haveis de crer que, assim como a literatura grega esclarece e completa a latina, assim ambas estas ilustram e consomam a portuguesa.*"²⁴⁸

Trata-se, pois, de um livro cuja concepção obedece a critérios de relação interpessoal muito particulares, e que se apresenta como exemplar da História Literária Clássica. E que vem a ser tal ciência para este professor? Um "espectáculo (...) dos grandes homens, que têm passado sucessivamente sobre a cena do mundo, espargindo em redor de si essas fontes de emoções e ideias, que têm o direito eterno de encantar e de instruir as sociedades envelhecidas."(9) O que faz passar uma leitura pouco gratificante do presente, dito "envelhecido", contrastando com a intemporalidade ("direito eterno") e fresca ("espargindo"... "fontes") das obras grandes do passado. E às quais, muito horacianamente, cabe a dupla missão de «instruir» e de «encantar».

A literatura portuguesa apenas se concebe como fruto natural das literaturas clássicas grega e latina; não por quaisquer motivos de ampla compreensão dos movimentos culturais que delas dependeram, no contexto da Europa moderna, de que ali se não dá conta, mas apenas porque "o estudo daquela ciência [a História Literária] é um dos poderosos meios de *apurar o gosto* da Mocidade dedicada às letras, inspirando-lhe com *a admiração dos modelos* o desejo de os estudar *directamente*."(itálicos nossos). Por isso mesmo, o seu desejo expresso de que "à imitação de outras nações, onde a história das literaturas é objecto de cursos especiais, em Portugal também se curasse de encher uma lacuna, que desaira nosso ensino secundário"²⁴⁹.

E aí temos todo o livro construído sobre breves notícias biobibliográficas sobre os muitos autores gregos, latinos e portugueses, onde não se vislumbra qualquer via de satisfação para "o desejo de os estudar directamente".

Numa breve nota com que abre a 3ª edição, que estamos seguindo, esclarece o autor as estratégias pedagógicas que propõe a professores e a estudantes: "Sabido é que, por ser estreito o tempo, que àquele tão variado curso se dá em nossas escolas, mal podem os alunos percorrer o livro todo: força é cortar o que menos importa, ou que pode reservar-se para mais tarde. Necessário me pareceu, por isso, rematar o *Bosquejo* com uma *Sinopse* das matérias, que precisamente se devem tomar de memória."(8) À falta de tempo para o professor organizar devidamente o seu livro, junta-se a falta de tempo com que os alunos hão-de poder usá-lo. O

²⁴⁸ Os itálicos são nossos, para que se repare na formulação catequística deste período, em que a relação da literatura nacional com as literaturas antigas se faz depender duma espécie de dogma indiscutível.

²⁴⁹ "História Literária" e "História da(s) Literatura(s)" funcionam, para este autor, como perfeitos equivalentes semânticos.

que justifica a construção de uma Sinopse, um resumo essencial, que todos os alunos "devem tomar de memória".²⁵⁰

E o Prefácio tenta esclarecer, agora, o método seguido na confecção do manual, que constituía, por certo, uma novidade: "*quanto ao método e plano, unimos a ordem cronológica com a científica; dividindo o todo de cada literatura em certos períodos, em cada um dos quais ela aparece com um carácter determinado e distinto; e lançando, ainda que ligeiramente, os olhos sobre as circunstâncias políticas, que tanto influem no progresso e decadência dos diversos ramos da cultura intelectual. Com as várias fases literárias, damos as listas dos escritores, que as representam; e das vidas dos de maior nomeada tocámos o que pareceu necessário para melhor se conhecer seu carácter, como escritores. Na apreciação das obras, sob a tríplice relação da forma, da linguagem e do estilo, como não era possível apresentar em toda a parte vistas novas e pessoais, fizemos nossos os juízos dos antigos e modernos críticos: os nomes dos que mais nos auxiliaram, ver-se-ão na lista, que se segue a este prefácio. Tomámos porém especialmente pela rota do alemão Franz Ficker, e dos franceses Turles, Gérúzez e Ferdinand Denis, nos quais se pode ver acabado o quadro que bosquejámos. E não só nos acostámos aos seus sistemas, senão que até mesmo reproduzimos, não poucas vezes, seus próprios conceitos. Uma tão singela confissão será bastante para que nos não acusem de plágio, nem de ingratidão.*"²⁵¹ E segue-se uma "Lista dos Críticos, que importa consultar para a explicação do Compêndio", com indicação dos antigos e dos modernos²⁵².

A metodologia e a linguagem até então usada apenas por maduros eruditos, salta para as páginas de um livro destinado aos jovens alunos do ensino público: "método e plano", "ordem cronológica e científica", "certos períodos", "progresso e decadência", "fases literárias", "tríplice relação da forma, da linguagem e do estilo", "antigos e modernos" - uma terminologia 'privada', de sentidos mal apreendidos, vagos e distantes, mas que emprestavam a esta prosa um tom de novidade e de seriedade académica. Se acrescentarmos todo o aparato de referências bibliográficas que asseguravam erudição e modernidade, não se estranhará que o Conselho Superior da Instrução Pública, então sediado em Coimbra, e de que era vogal o Pde Cardoso Borges de Figueiredo, o tenha aprovado como livro a adoptar nas escolas, para a então designada quinta cadeira dos liceus²⁵³. E assim o *Bosquejo* foi da primeira à segunda e terceira edições, respectivamente, em 1846 e 1852.

²⁵⁰ Veremos, mais à frente, o sucesso desta *Sinopse*, no quadro de uma pedagogia que continua a basear-se na pura memorização.

²⁵¹ *Idem*:10-11. Adiante justificaremos a diferenciação tipográfica deste excerto

²⁵² Na primeira categoria, e para os gregos, vêm indicados Dionísio d' Halicarnasso, Plutarco, Estrabão, Suídas; dos Latinos, Aulo Gélio, Cícero, Quintiliano e Terêncio Varrão. Na categoria dos modernos, é referenciado o alemão Franz Ficker e os franceses Camille Turles, Ferdinand Denis, Gérúzez, já antes referidos.

²⁵³ Não será de excluir a hipótese de ter sido este manual confeccionado para oferecer uma alternativa ideológica ao *Primeiro Ensaio* de Francisco Freire de Carvalho, já conhecido no meio universitário de Coimbra desde o início do século. E não deixa de ser significativo que Carvalho se decida a publicá-lo exactamente no ano a seguir a este, em 1845.

A quarta edição, de 1856, mereceu um estudo crítico, publicado no periódico madeirense *A Discussão*, nos nºs 50, 51, 53 e 55, nesse mesmo ano. Era seu autor Álvaro Rodrigues de Azevedo, professor do liceu do Funchal, que em vão aguardou algum eco do trabalho que lhe dedicara. Dois anos mais tarde, Inocêncio da Silva inicia a publicação do *Dicionário Bibliográfico* (1858-62) onde inclui o artigo dedicado a António Cardoso Borges de Figueiredo, com a relação das obras publicadas. A propósito do *Bosquejo*, escreveu Inocêncio: "Pareceu-me que esta obra careceria por sua importância de algumas observações e reparos indispensáveis", pelo que Inocêncio lhe dedica um artigo especial (391-3), onde deixa escrito: "Tendo feito sobre esta obra (unicamente na parte que diz respeito à literatura portuguesa, como assunto exclusivo do presente trabalho e estudo) alguns reparos e observações, àcerca de pontos em que me parece ter havido descuido ou omissão, e que de balde tenho esperado ver emendados ou rectificadas nas subsequentes edições que da mesma obra têm vindo à luz, tomo a liberdade de submeter à consideração do ilustre autor esses reparos, que por versarem sobre factos positivos, devem ser talvez atendidos nas futuras edições que do livro se fizerem. Em escritos elementares, destinados principalmente para uso das escolas, será sempre pouca toda a exactidão que se empregar, a fim de que os alunos, percorrendo-os, não adquiram noções menos ajustadas à verdade." E seguem-se dezassete correcções a outros tantos "descuidos ou omissões" de Cardoso Borges de Figueiredo.

A quinta edição do *Bosquejo* sai em 1862-3, em Coimbra. E tanto o professor do Funchal, como certamente Inocêncio da Silva, puderam constatar a exacta permanência dos mesmos descuidos e omissões. É então que Álvaro de Azevedo faz publicar o seu estudo, em livro, com o título de *Esboço Crítico-Literário*²⁵⁴, perpassado de iteradas e amargas ironias pelo desprezo a que a sua opinião fora votada, enquanto a obra do «Sr. Cardoso» continuava a ser adoptada, "duas vezes santificada nas águas da protecção oficial, duas vezes laureada nas secretarias de estado"(31)

No texto desta quinta edição de Cardoso, Álvaro de Azevedo identifica duas ou três correcções, das que ele anos atrás sugerira, sem que nenhuma referência seja feita ao seu artigo crítico. E tal como na edição anterior, Azevedo continua a encontrar a maioria das mesmas imprecisões que lhe apontara há sete anos atrás, entretanto abalizadas pelo *Dicionário* de Inocêncio, a que o autor agora recorre para reforço das suas razões²⁵⁵. Não sem que invoque, por repetidas vezes, a independência e originalidade da crítica que fizera, no isolamento d' "[n]estes alpestres rochedos, perdidos no meio do Oceano"(30)

E entramos na matéria central, a análise crítica do *Bosquejo* de Cardoso que, sustentada por variadíssima e segura lição de conceituados autores, nos leva à evidência maior: "O autor do *Bosquejo* não se limita, como afirma, a «acostar-se aos sistemas» ou ainda a «reproduzir os

²⁵⁴ Álvaro Rodrigues de Azevedo, *Esboço Crítico-Literário*, Funchal, Tip. de M. M. S. Carregal, 1866, que passaremos a designar de *Esboço*. Na página 30, integrada num segundo capítulo intitulado «Duas Palavras», o autor explica que só em Junho de 1865 é que pôde ter acesso a esta 5ª edição do *Bosquejo*, saída em Coimbra em 1862-3.

²⁵⁵ *Idem*: 31: "e o voto do sr. Inocêncio em tais matérias, é dos mais competentes e autorizados que Portugal hoje tem; é valioso penhor da segurança e importância das opiniões literárias que o contarem pela sua parte."

conceitos», e a «fazer seus os juízos de Ficker e de Géruzez»; a sua obra é, no Prefácio e em toda a história da literatura greco-romana, simples *tradução* destes autores e de Theil, tradução em regra literal, poucas vezes compendiosa e menos vezes parafrástica, e feita pelo *modo* que temos observado."(155). Ou seja, colocando frente a frente pedaços da prosa de Borges de Figueiredo e pedaços de prosa de vários dos autores referenciados.²⁵⁶

"As partes do *Bosquejo* respectivas às literaturas grega e latina, são *traduzidas* destas mesmas obras.- Somente a *terceira parte*, a que abrange *toda* a história da literatura portuguesa, *teve por texto* a já tantas vezes citada obra de *Ferdinand Denis*."(138-9).

"Já dissemos, e agora repetimos que a *parte de Ferdinand Denis* no *Bosquejo* do sr. Cardoso é tudo que toca à literatura portuguesa, exceptuando alguma cousa nas *duas páginas* do artigo *Língua* (§§ 225-228, pag.177-179), a *meia página* do artigo *Garrett* (§293, pág.225), e um ou outro acessório. Não chega a quatro páginas.

O *Bosquejo*, na parte da literatura portuguesa, é mera cópia, má cópia, fotográfica do *Résumé*; tradução *ordinariamente* literal, cerceada nos artigos mais longos no original, falha nos traços mais subteis, em poucos lugares retocada. A exibição de trechos paralelos dos dois livros que venha confirmar esta asserção."(157) E a sua asserção lá vem confirmada.

No capítulo X, Azevedo pergunta-se se o *Bosquejo*, nesta "quinta e última edição, estará tão correcto quanto convenha em um compêndio adoptado para uso das escolas." (190)

E seguem cerca de trinta páginas de reparos a diversíssimas incorrecções, discrepâncias históricas, erros, anacronismos, omissões várias, contidos neste manual de literatura clássica para uso das escolas portuguesas.²⁵⁷

Apontados os defeitos, não deixa de destacar as qualidades do *Bosquejo* - plano geral, concisão na exposição e um certo 'aticismo' na linguagem - que, em sua opinião, "não compensam os senões; agravam-nos talvez; porque os abrigam."(231) E mesmo admitindo alguns erros da sua parte, na análise crítica da obra, Azevedo assegura que "nem por isso deixa de ser verdade

²⁵⁶ No excerto do Prefácio que atrás deixámos, em diversos tipos gráficos, o que ficou em itálicos é, na opinião de Azevedo, tradução pobre de Franz Ficker: "O *Prefácio* é, com leves modificações e acrescentamentos, traduzido, em parte dos *Prefácios* de Mr. Theil, tradutor francês, e Franz Ficker, autor alemão da *Histoire abrégée de la Littérature classique ancienne* (Paris, 1837), e, em parte, do preâmbulo do bom livro *Cours de littérature*, por Mr. E. Géruzez (Paris, 1852), cf. A R. Azevedo, *Esboço*:138-9.

²⁵⁷ Dos muitíssimos exemplos avançados, uns mais graves outros quasi insignificantes, ficam os seguintes: "Platão e Aristóteles, seu discípulo, são a síntese da filosofia e da literatura gregas, e ainda hoje (...)o sr. Cardoso historiou a literatura grega sem falar de Platão nem de Aristóteles."(198); "Embaraçam-nos também algumas proposições que o sr. Cardoso autoriza com as *Instituições Oratórias de Quintiliano*, livro que deve ser familiaríssimo a s. s.³(...)" (202); "O sr. Cardoso porfia em pôr o nome de D. Afonso Henriques na testa da falange dos nossos escritores, mas os factos por tal modo reagem a esta pertinácia patriótica (...) (208-9); "*Dramas históricos e clássicos* os de Gil Vicente! Para escrever o que o *Bosquejo* diz de Gil Vicente, é preciso não lhe ter nunca visto as *Obras*."(219); "Estes tratados de D. Duarte a que o sr. Cardoso alude são em prosa. Contudo s. s.³ mete-os no artigo *Ensaios poéticos, Romance (Bosquejo)*, §§ 231-233, pág.182 e 183), de envolta com o *Amadis de Gaula*, de Vasco de Lobeira, e o *romance de D. Pedro I à morte de D. Inês de Castro*.- Logo adiante, no artigo *Historiografia*(§§ 234-236, pág.184 e 185), menciona com várias *obras históricas* o *Cancioneiro Geral de Garcia de Resende*. Não nos parece metódica esta mistura de prosa com poesia e de poesia com prosa. Além de confundir o leitor, acorda suspeitas de que o sr. Cardoso não tem ideias precisas das obras." (211), etc, etc...

que o *Bosquejo* está longe da perfeição que deve ter o livro de história da literatura portuguesa para uso das escolas."

Após a leitura deste Esboço, ganham nova dimensão as palavras que havíamos lido no preâmbulo da 5ª edição do *Bosquejo*, e que julgamos valer a pena recordar: "Três vezes corrigira eu este Bosquejo, e três vezes lá me ficaram incorrecções; indo, em parte do meu caminho, após os mal seguros passos d' um autor estrangeiro, aliás ilustre e amator das letras portuguesas. Tropeçou ele, caímos ambos. Escaparam-nos em datas, uns procrónismos e paracrónismos: e, além de outros pontos, na genuinidade d' algumas obrinhas de menor tomo, cegamente nos metemos em desvios. Tive, porém um dia, a fortuna de achar um amigo inteligente, que só por sua bondade e por amor à pública instrução, notando aqueles descuidos, me chamou à direitura. Foi ele o nosso diligente bibliógrafo e prestante filólogo, o sr. Inocêncio Francisco da Silva. Por tão relevante e espontâneo serviço e benefício lhe rendi eu logo, muito ingenuamente, as devidas graças, e hoje lhe firmo aqui um testemunho, público e perpétuo, do meu reconhecimento.(...) De tais manchas, pois, vai limpa enfim a quinta edição deste livro (...)" (vii-xix).

Verificamos, afinal, que a maior parte das "incorrecções" ainda lá ficou; que a atribuição de responsabilidades recaí, maioritariamente, sobre um anónimo estrangeiro; e que "os desvios" não eram tão insignificantes assim. E pode Azevedo afirmar com razão que "cuidamos achar neste proceder relativo ao artigo do sr. Inocêncio, sobre o qual o absoluto silêncio era impossível, uma genuína consequência do mesmo princípio corrosivo que condenou o nosso a total esquecimento, graduada a aplicação desse princípio segundo a regra do cálculo das probabilidades. Aquilo explica isto."(44-5)

A omissão das fontes e edições portuguesas que permitissem o livre acesso e exame da crítica, é repetidamente dada como consequência da imprevisibilidade dos concursos para apresentação de obras deste teor e, sobretudo, da escassez de tempo. Apesar de Borges de Figueiredo reconhecer o quanto essa indicação "conduz para a crítica e a hermenêutica" que, a bem dizer, o autor não dá provas de saber praticar. Quanto à selecção dos autores mais representativos, o gosto de cada um parece ser o único critério válido, para este autor de manuais literários: "No catálogo dos nossos clássicos alguém quererá que a este ou àquele substituíssemos outro; *que cada qual tem os seus mimosos*. Porém, ainda a quereremos sacrificar o nosso ao alheio gosto, fôra mister o adivinhar. A uns enfim parecerá escassa a colecção, a outros não sei se redundante (...). *Ninguém pode contentar a todos*".(11, itálicos nossos).

São de dois tipos as leituras que fazemos deste caso. Por um lado, revela-se, aqui, de forma exemplar, o confronto claro entre duas personalidades com estatutos sociais e académicos bem diversos. Por um lado, o Pde. António Cardoso Borges de Figueiredo que, na capa dos seus livros, se apresenta como "Cavaleiro da Ordem de N. Senhora da Conceição de Vila Viçosa, do Conselho Superior de Instrução Pública, Professor de Oratória e Poética e Literatura Clássica no Liceu Nacional de Coimbra, etc.". Homem da Igreja, professor medalhado do Liceu de Coimbra, com direito a representação pomposa nos sisudos cortejos académicos estava, certamente, acima de qualquer suspeita.

Álvaro de Azevedo, pelo contrário, e a avaliar pela dedicatória e a explicação que dela dá, no seu *Esboço*, mais não era do que um anónimo bacharel em leis por Coimbra, que depois de muito estudar e penar, para arranjar emprego, teve que ceder ao comum praticar dos portugueses, e foi interceder por si próprio, clamando justiça junto ao então Ministro do Reino, Rodrigo da Fonseca Magalhães. A ele ficou a dever o merecido lugar de professor da quinta cadeira do liceu do Funchal, de onde haverá de ser capaz de criticar esta obra duas vezes laureada para uso das escolas portuguesas.

Num outro plano, bem mais determinante, percebemos neste confronto dois diferentes entendimentos da história literária e do seu ensino. Borges de Figueiredo encara a formação literária como mera actividade de ociosa ilustração, com vista à formação de um "gosto" vagamente orientado para actividades de escrita: "Mas, para que o homem seja distinto em qualquer género de literatura, a que se dedique, raramente lhe bastam as disposições naturais; carece da guia e socorro da arte e da imitação. E como, para seguir os bons modelos, é forçoso que os conheça, indispensável se lhe torna o estudo da História Literária e da Crítica." A imitação dos modelos clássicos teria em vista "adoça[r] os costumes, reprimindo a sua ferocidade; e pelos sentimentos elevados e grandes exemplos, que nos oferecem, vêm naturalmente nutrir em nossa alma o amor da glória, e a admiração de tudo o que é verdadeiramente bom, nobre e grande." (15-6)

A esta orientação da história literária chama Álvaro de Azevedo "a genuína e exclusiva imitação da literatura pagã" (118) ou "[n]a escola anti-cristã, retrógrada e supersticiosa da mera imitação greco-latina" (132). Bem diferente daquela outra escola a que Azevedo declara pertencer e que se filia na "religião literária de que Garrett foi, entre nós, o messias e o apóstolo", de romântica filiação cristã, que desenterrou a literatura popular de longas tradições. Posição que ilustra, entre nós, aquele "descentramento da legitimidade cultural" típico da modernidade, que denunciou a "esclerose do classicismo" e opôs ao cânone clássico "outras tradições fundadoras das culturas europeias".²⁵⁸

Com efeito, Azevedo destaca a importância das investigações de Ferdinand Wolf por ter "desferrolh[ado] para a Alemanha e para toda a Europa os primores mais preciosos e recônditos da nossa opulência poética ante-clássica" (130), pelo que Azevedo não entende o tratamento dado por Cardoso ao nosso Garrett, de quem ignora o *Romanceiro* e toda a sua actividade de valorização da poesia popular mais antiga. E é, exactamente, Garrett que Ferdinand Wolf, nos seus *Proben...*²⁵⁹, cita e estuda em exclusivo, no que respeita à parte portuguesa. Ou seja, e ainda na opinião de Azevedo, há em Cardoso preconceitos de doutrina que em nada se compaginam com os autores que diz seguir.

²⁵⁸ Anne-Marie Thiesse, *A Criação das Identidades Nacionais*, Lisboa, Temas & Debates, 2000:32.

²⁵⁹ Ferdinand Wolf, *Proben Portugiesischer und Catalanischer Volksromane. Mit einer literarhistorischen einleitung über die Volks poesie in Portugal und Catalonien*, Vienna, 1856; *Studien zur geschichteder Spanischen und Portugiesischen Nationalliteratur*, Berlin, 1859; em tradução dada por Azevedo, *Excertos dos romances populares portugueses e catalães, com uma introdução histórico-literária sobre a poesia popular em Portugal e na Catalunha e Estudos sobre a história da nacionalliteratura espanhola e portuguesa*.

"Dando por *únicas fontes* da literatura portuguesa a grega e a latina", considera Azevedo que fica esquecida uma parte fundamental da nossa tradição poética²⁶⁰, aliás suficientemente valorizada por Abel Villemain²⁶¹: "(...) há nesta persistência, nesta tenacidade das antigas formas, qualquer coisa que impede de ver toda a originalidade criadora que nasceria com o pensamento cristão."(575).

A importância civilizadora da idade-média, em que se gerou a originalidade do pensamento cristão, não encontra eco na obra pedagógica de Cardoso Borges de Figueiredo. Segundo o *Bosquejo*, a Idade Média não é senão "noite tenebrosa,...nublados tempos, que levavam os espíritos muito longe das sendas do verdadeiro saber: trevas espessas [onde apareceram] alguns nomes recomendáveis somente aos olhos dos eruditos, [que] não bastavam para salvar essa época do anátema literário que pesa sobre ela."(169-70). O que permite a Álvaro Azevedo concluir que o *Bosquejo* "considera o pensamento cristão como simples inspirador da eloquência sagrada na boca dos Santos Padres, e não como o foco e o característico da civilização e das letras modernas! - E os mesmos Santos Padres, apesar de *inspirados pela boa nova*, são pelo sr. Cardoso enfileirados nos últimos períodos da literatura pagã, como meros oradores, e como se fossem o *fim* desta e não o *começo* da do mundo moderno."(123)

A obra de Cardoso, e apesar das referências bibliográficas com que enriquece o prefácio, "(...) em parte nenhuma denuncia conhecimento destas cousas. O quadro das origens ou fontes modernas da literatura nacional, nos diferentes períodos dela, não vem ali bosquejado.

Ali o impulso benéfico só nasce das literaturas grega e latina.

Ali só há progresso... de renascimentos.

Ali o futuro...está no passado.

Ali as letras clássico-pagãs são mais do que subsídios, mais do que *fontes*; são o *desideratum*, o tipo, o *ideal* das letras modernas.²⁶²

²⁶⁰ Azevedo, *ob cit.*: "(...) quando é certo que cinco escolas literárias sucessivamente têm predominado em Portugal - a da idade-média ou *galega*, a *clássico-italiana*, a *clássico-castelhana*, a *clássico-francesa*, e por último a *romântica*, - cada qual com suas *fontes* ou *origens especiais*, cujo estudo é indispensável para achar a filiação, carácter e relações de cada uma dessas escolas, ou dos seus adeptos. "Como, por exemplo, conhecer e explicar a actual quadra literária entre nós, com os seus três grupos representados cada um na indole do chefe - *Garrett, Herculano, Castilho*, se não for buscar ao cristianismo e à idade- média a origem do pensamento e sentimento moderno? Ao mundo clássico, a regularidade das formas, a riqueza do vocabulário, e a cultura da linguagem? À literatura castelhana o pitoresco e a novidade da frase e das imagens? Ao gosto francês a vivacidade, o espírito, o sal, o verniz da concepção e da execução? E, finalmente, à meditação alemã, à estoíca e lúgubre fantasia britânica, a concentração filosófica, a vaga melancolia, que completam o carácter complexo e múltiplo da literatura hodierna?"(71) E continua, na página 72, "O pequeno Portugal, como parte do todo europeu, como elo da grande família dos povos modernos, tem levado e há-de levar, na literatura e no mais, o mesmo caminho que eles. Impelido por causas análogas, há-de tomar direcção quase idêntica, e colher resultados semelhantes. Já *Lopes de Mendonça* elegantemente o havia dito: «A unidade, a força expansiva da civilização europeia, torna as literaturas reflexos umas das outras; esse é o fenómeno irresistível das nossas eras.»".

²⁶¹ Abel Villemain, *Tableau de la Littérature au moyen âge*, Bruxelles, 1839, que dedica a sua vigésima terceira lição à literatura portuguesa, "desde a origem desta até o alvorecer da quadra clássica, no século XVI", cf. Azevedo, *ob.cit.*:121.

²⁶² *Idem*: "Segundo as ideias do sr. Cardoso, parece que o génio deu, por sobre a *tenebrosa noite da idade-média*, um salto mortal, desde o VI até o XVI século, e que em roda de nós, antigos gregos na actualidade, único ou

(...) Este é o capital vício teórico do *Bosquejo*, vício que lhe enfeza o plano geral, que lhe desvirtua e empobrece a crítica em especial, e em que, aliás, não teria incorrido, se se houvera inspirado da lição dos escritores supracitados, além de outros."(72-3)

Desculpe-se-nos a extensão das citações, pela clareza de entendimento da questão literária que nelas se projecta, e pelo confronto cru a que submete o bem sucedido autor de manuais escolares.

E até aquela expressão de humildade contida no prefácio do *Bosquejo*, "e lá está o professor hábil e douto, que saberá mondar o livro, suprir o que falta, e cortar o que sobeja"(11), resulta incómoda para o leitor avisado: em primeiro lugar porque a grande maioria dos que exerciam a profissão de professores de letras não eram, por certo, nem hábeis nem doutos; em segundo lugar, porque esta liberdade do professor se traça em termos de mera intervenção quantitativa, quando o que aqui está em causa é, exactamente, a qualidade da doutrina que se expende. E que sabe, à partida, serem muito poucos os professores capazes de o criticarem, e muito menos ainda os anónimos Azevedos que se atreveriam a publicar esboços críticos de tamanho quilate.

Façamos, pois, justiça ao professor Álvaro Rodrigues de Azevedo, cujo *Esboço Crítico-Literário* é um precioso exemplar da capacidade crítica que então se ia construindo. E que terá tido alguma divulgação, confirmada por Adolfo Coelho, na intervenção que fez nas «Conferências do Casino», cujo texto se lhe refere nestes termos: "O compêndio de história da literatura clássica e portuguesa adoptado na maioria dos nossos liceus é um documento de ignorância e de estultícia não só de quem o fez como de quem o adopta. O sr. Álvaro Rodrigues de Azevedo, no seu *Esboço Crítico*, mostrou bem o que tal compêndio é; dispenso-me por isso de entrar aqui no exame dele." ²⁶³

Destaquemos, sobretudo, o facto confirmado de ser este um manual "adoptado na maioria dos nossos liceus" e que há-de continuar a ser um dos manuais literários de referência, até finais do século.

Voltamos ao ano de 1849, em que este mesmo professor faz sair a 1ª edição das *Instituições Elementares de Retórica*²⁶⁴, em cujo Prefácio, justifica assim o seu aparecimento: "Achava-se esgotada a primeira edição latina dos Elementos de Retórica, os quais, há três anos, eu destinara ao uso das escolas. Agradecido ao público ilustrado, que tão benigno aceitara o meu serviço, curei de dar na mesma língua nova edição, a todo meu poder, melhorada. Mas houve também motivos particulares, que me determinaram a traduzir aquelas breves instituições: e assim, ao

pelo menos principal dos povos cultos da Europa moderna, não há senão trevas e seres monstruosos, como na velha geografia homérica! - S.s^o, à força de nos querer nobilitar com antigas ascendências literárias, rompe, ou não vê, os íntimos laços de parentesco que nos ligam à Europa cristã, e especialmente às nações neolatinas, como irmãos que dela somos."(72-3).

²⁶³ Adolfo Coelho, *Q.E.*, 1872:32, onde, imediatamente antes, se pode ler: "O ensino da retórica e princípios de literatura, como se faz em nossos liceus concorre ainda para o mesmo fim que o da história e o da filosofia. Nenhuma teoria, nenhuma tendência mesmo para uma teoria da eloquência e da poesia; definições, só definições e frases sem significação, sobre elocução, estilo, tropos, etc.; noções banais de poética."

²⁶⁴ António Cardoso Borges de Figueiredo, *Instituições Elementares de Retórica*, Coimbra, em casa de J. Augusto Orcel, 3ª edição, 1857 (inclui Prefácios da primeira e segunda edição).

passo que da estampa saíam as folhas, eu as fui *trasladando na língua nacional*. Por onde, quasi ao mesmo tempo, em separados livros, vêm agora a lume *o original e a tradução*, que em vossas mãos ponho, estudiosa mocidade."(itálicos nossos).

Lembre-mo-nos de que, nesta altura, ainda as disciplinas de língua e de literatura portuguesas eram cativas da língua e literatura latinas, situação que esta publicação escolar revela exemplarmente: em primeiro lugar, pela pura manutenção da Retórica, aquela "arte infeliz" que Tolentino lamentara, ia para um século; em segundo lugar, pelo facto de essa mesma Retórica ser a versão portuguesa, a "tradução fiel, quanto o sofre o diverso génio d'uma e outra língua", de uma edição "original", redigida em Latim, e igualmente destinada à "estudiosa mocidade".²⁶⁵

A estratégia de construção deste Prefácio é a mesma do anterior, seguido de uma lista de autores consultados, "dos antigos, *Cícero e Quintiliano*; dos modernos, *Blair, Le Clerc, Gêruzez*; dos nossos, *Soares Barbosa e Freire de Carvalho*"²⁶⁶. (...) Tendes, pois, em compêndio, quanto basta para dardes os primeiros passos na lustrosa carreira da eloquência. (...) apoiéis os preceitos na prática dos mais distintos clássicos, latinos e portugueses. Multiplicados vão os exemplos.(...) São eles por ventura a melhor porção do meu trabalho. Releva que os analiseis todos; nem todos porém será preciso tomar de memória. A escolha deles, bem como o desenvolvimento das matérias, deixo à prudente direcção do hábil Professor, que ouvirde."²⁶⁷

Visava, pois, o ilustre professor "a lustrosa carreira da eloquência"²⁶⁸, a que certamente destinava os seus melhores alunos. Carreira que se apresenta, aliás, bem custosa, se atentarmos nos seus avisados conselhos: "Não cuideis, porém, que estes elementos bastam para vos consumardes na eloquência; não o cuideis. Força é que ao rico engenho, e aos demais felizes dotes da natureza, ajunteis um activo e aturado estudo; e que, pela judiciosa imitação dos melhores modelos, apureis o gosto. Só com estes e outros auxílios é que podereis um dia chegar ao fruto, que elevado pende deste belo ramo da Literatura."

A "judiciosa imitação dos melhores modelos" vai, pois, constituir o critério pedagógico fundamental deste manual de Retórica, apoiada na "prática dos mais distintos clássicos, latinos e portugueses". Entre a história literária e a retórica parece, pois, não haver fronteiras nítidas que distingam e delimitem os respectivos territórios disciplinares.

Vamos olhar mais de perto estas *Instituições*: averiguar o modo de entender o seu objecto de estudo, a Retórica, e os princípios que presidem à selecção e organização da informação que

²⁶⁵ Assim como mantém outras particularidades pedagógicas da nossa tradição: a missão de "leitor" de lições que cabia ao professor, face a um aluno que "ouvira ler"; o apelo exclusivo à memorização, que adivinhamos por entre as palavras deste mesmo prefácio.

²⁶⁶ Jerónimo Soares Barbosa, autor da *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa ou Principios da Grammatica Geral Applicados à Nossa Linguagem*, Lisboa, Typographia da Academia Real das Ciências, 4ª edição, 1871. Francisco Freire de Carvalho, autor do *Primeiro Ensaio sobre a História Literária de Portugal*, 1845, de que atrás demos notícia. Curiosamente, pudemos encontrar em Azevedo, *ob.cit.*:55 que Cardoso ignora completamente este autor, como tantos outros portugueses, no seu *Bosquejo*, facto que lhe merece acesa crítica.

²⁶⁷ Os sublinhados são da nossa responsabilidade e reenviam ao já identificado modelo pedagógico assente no ler/ouvir ler e na memorização.

²⁶⁸ Naquela linha de pensamento que atrás identificámos em Herculano, nos artigos de 1834-5.

nelas se contem. Num segundo momento, e porque o próprio Cardoso nos encaminha para aí - "multiplicados vão os exemplos.(...) São eles porventura a melhor porção do meu trabalho" - vamos verificar quais os autores, latinos e portugueses, seleccionados para ilustração da doutrina, e avaliar o seu peso relativo.

Em «Noções preliminares», chama-se a atenção para "a suma bondade do Criador" que nos concedeu "a faculdade de falar; sendo que outra não há, que mais préstimo tenha em todo o trato da vida, pública e particular." (§1). Estabelece-se, depois, a definição do conceito "eloquência [que] é - a força de dizer, dominadora do ânimo alheio; i. é, a faculdade de exprimir os pensamentos pela maneira mais própria para produzir a convicção, o deleite e a persuasão." Para que esta força natural "se não desvie do direito caminho, há mister de ser guiada pela arte; e serve-lhe de guia a retórica; i. é, - a disciplina, que rege o génio no uso da eloquência." (§2). Donde se deduz a diferente natureza que separa a eloquência da retórica: aquela é, verdadeiramente, uma faculdade, um dom natural; esta uma arte, derivada da "observação do que é útil na fala" (§3).

E seguem-se todas as minúcias classificatórias, relativas ao discurso, tal como haviam sido tratadas desde Cícero e Quintiliano, em sucessivas categorizações e sub-categorizações, que o aluno deveria memorizar, da melhor maneira. E são as partes obrigadas da retórica - invenção, disposição, elocução, memória e declamação - que servem de enquadramento à exposição da matéria em causa, cuja finalidade última permanece, no entanto, a eloquência. As capacidades oratórias eram, por certo, importantes para um número significativo dos estudantes dos liceus, que um dia haviam de ser homens de leis, políticos, jornalistas...ou padres.

As longas séries de conceitos retóricos que se desdobram, desmultiplicam e desenvolvem em labirínticos sentidos, vão ter a apoiá-los os muitos exemplos citados, extraídos de obras dos "distintos clássicos".

Do levantamento que fizemos das citações integradas neste livro, resultou a seguinte lista de autores, apresentada pela ordem de frequência em que ocorrem:

Cícero-117
 Virgílio-47
 Camões-35
 António Vieira-34
 *Sagrada Escritura-19
 **Ulisseia-19
 Jacinto Freire-18
 F. Luís de Sousa-14
 F. Heitor Pinto-12
 Horácio-11
 Quintiliano-6
 António Ferreira-4
 Tito Lívio-3
 F. Amador Arrais-3

Francisco José Freire-3
 Ovídio-2
 Sócrates-2
 Terêncio-1
 Demóstenes-1
 Homero-1
 Salústio-1
 Fernão Mendes Pinto-1
 Francisco Rodrigues Lobo-10
 Jerónimo Osório-1
 Manuel de Faria-1
 Pedro Andrade Caminha-1
 João de Lucena-1
 Correia Garção-1.

De um total de 27 autores citados, verificamos que 11 são antigos, 16 são portugueses²⁶⁹. Prevalência que pouco significa, se atentarmos no número das citações colhidas em autores de cada uma destas categorias.

Considerados separadamente, temos as seguintes listagens:

Clássicos antigos:

Cícero-117
 Virgílio-47
 Horácio-11
 Quintiliano-6
 Tito Lívio-3
 Ovídio-2
 Sócrates-2
 Terêncio-1
 Demóstenes-1
 Homero-1
 Salústio-1

²⁶⁹ Excluímos aqui, naturalmente, os textos extraídos das *Sagradas Escrituras*, marcados com asterisco. Com dois asteriscos assinalamos a divulgação de um título e o facto de nem sequer ser referido o autor da *Ulisseia*, Gabriel Pereira de Castro, atento leitor e seguidor de Homero, que em 1636 publicara este poema, em dez cantos e em oitava rima. O prestígio do poema ia muito mais além do que o do autor.

Cícero permanece a enorme distância, com mais de metade dos exemplos apontados que perfazem um total de 192 citações autorais²⁷⁰.

Clássicos portugueses:

Camões-35
 António Vieira-34
 [Gabriel Pereira de Castro]-19
 Jacinto Freire-18
 Frei Luís de Sousa-14
 Frei Heitor Pinto-12
 António Ferreira-4
 Frei Amador Arrais-3
 Francisco José Freire-3
 Fernão Mendes Pinto-1
 Francisco Rodrigues Lobo-1
 Jerónimo Osório-1
 Manuel de Faria-1
 Pedro de Andrade Caminha-1
 João de Lucena-1
 Correia Garção-1.

Na categoria dos autores portugueses, verificamos a clara superioridade de Camões e de Vieira, de que a soma dos resultados representa quase metade dos exemplos dados, que perfazem um total de 149. Sublinhe-se o facto de todos estes autores pertencerem a séculos anteriores, ignorando-se, por completo, toda a produção do século XIX. E do século XVIII apenas dois aí figuram, Francisco José Freire e Correia Garção, na qualidade de cultores reconhecidos da língua portuguesa.

Na perspectiva deste autor de compêndios para uso das escolas, que vigorou, em Coimbra e em muitas escolas, de 1849 a finais do século, os clássicos latinos estão para os clássicos portugueses, na justa relação em que 211 está para 149. No plano das *Instituições Retóricas* "do Cardoso", como serão mais conhecidas, a literatura portuguesa detém uma posição de relativa inferioridade face à literatura clássica na ilustração das boas regras da eloquência e da retórica, esta sim, matéria de memorização obrigatória.

Foi para os alunos das escolas que Borges de Figueiredo concebeu estas *Instituições Elementares de Retórica*, e certamente da escola que mais lhe era próxima, o Liceu de Coimbra, que acolhia estudantes oriundos de todo o norte do país, sobretudo do interior. E não o fez em vão. Nos *Anuários* relativos a vários anos lectivos, segundo um modelo de apresentação que se

²⁷⁰ A este número de 192 citações autorais há que acrescentar as 19 citações de textos da Sagrada Escritura, o que perfaz 211 citações exemplares de textos antigos.

repete com insignificantes alterações de forma²⁷¹, consta a relação dos "Livros de que se devem prover os Estudantes do Liceu de Coimbra (...) para serem admitidos à matrícula", onde figura, ao longo de anos sucessivos, um elenco de autores e obras didácticas que quase nada mudou até finais do século. E, obviamente, entre eles, o Pde. Cardoso, com os seus três manuais considerados obrigatórios para diferentes anos e disciplinas do curso dos liceus.

No Anuário relativo ao ano de 1870-71, o mais recuado que pudemos encontrar, são indicados, da autoria deste professor: os *Lugares Selectos dos Clássicos Portugueses nos principais géneros em prosa*, em 11ª edição, de 1869, para os três primeiros anos do curso de Português; no quinto ano, e do mesmo autor, uma *Sinopse do Bosquejo Histórico da Literatura Clássica*, em 4ª edição, de 1863, acompanhada das *Elementariae Rhetoricae Institutiones*, em 3ª edição de 1852.

O que nos ajuda a perceber factos menores mas significativos: aquela "Sinopse das matérias, que os alunos devem decorar", que surgia indicada como novidade, na folha de rosto da terceira edição do *Bosquejo*, e se mantém nas duas edições seguintes, acaba por estabelecer-se em livro autónomo, substituindo o *Bosquejo* original. No seu título o autor abdica de alguma pompa inicial, em favor duma designação mais breve e aparentemente mais consensual: o *Bosquejo* era da *Literatura clássica, grega, latina e portuguesa*; a *Sinopse* é dita da *Literatura clássica*. Por outro lado, na disciplina reconhecidamente destinada à formação literária, aí temos ainda a Retórica, na sua versão mais pura, em latim, apesar da tradução portuguesa estar editada desde 1849. Corria já o ano de 1870, dez anos passados sobre a instituição da disciplina de língua portuguesa.

Já no Anuário relativo a 1874-75, e invocando o regulamento de 31 de Março de 1873, é possível verificarmos a única mudança visível neste elenco de livros obrigatórios: as *Instituições Elementares de Retórica para uso das escolas* (1ª edição, 1849) aparecem agora na sua versão portuguesa²⁷². Cardoso é ainda o autor dos outros livros escolhidos, para estas disciplinas: *Lugares Selectos dos Clássicos Portugueses* (12ª edição), para o 1º e 2º anos, e agora também usados no 6º ano do curso dos liceus; a *Sinopse do Bosquejo Histórico de Literatura Clássica*, (em 4ª edição). Este conjunto bibliográfico terá sido, com toda a probabilidade, mantido em vigor, nesta instituição de ensino, até à reforma de 1895.²⁷³

Falta-nos, então, observar mais de perto a antologia dos *Lugares Selectos dos clássicos portugueses nos principais géneros de discurso prosaico*, publicada pela primeira vez em 1845,

²⁷¹ É na Biblioteca da actual Escola Secundária de José Falcão, em Coimbra, que se encontra depositado todo este acervo arquivístico. Aqui queremos deixar o nosso reconhecimento pela simpatia com que a direcção da escola e os funcionários da biblioteca nos receberam e nos apoiaram, de todas as maneiras possíveis. Quanto aos *Anuários*, destacamos, aqui, a obrigatória inclusão do calendário religioso, de acordo com o estabelecido para a Universidade, já que o corpo docente liceal tinha direito a representação própria, nas cerimónias oficiais da Academia.

²⁷² Mas aparece nesta lista do ano final de português uma *Selecta e veteribus scriptoribus latinis loca...*, que se manterá nas listas oficiais do liceu de Coimbra. Ver Anexos.

²⁷³ Há lapsos significativos na publicação dos *Anuários* deste Liceu de Coimbra, assim como dos restantes. Depois de 1880, apenas constam do arquivo desta Escola os editados a partir de 1906. Mas alguns comentários lavrados por ocasião da reforma de 1895 são prova bastante da autoridade conquistada por estes manuais do Cardoso, cf. Grainha, mais à frente.

de que conhecemos uma 21ª edição, destinada "para as escolas primárias e secundárias". E que, no Liceu de Coimbra, não foi apenas a antologia obrigatória da disciplina de Português, como também a base textual em que eram praticadas as traduções para francês, inglês e alemão, tal como aparece indicado nas respectivas listas de livros.

A selecção operada pelo autor há-de permitir-nos perceber quais os princípios de 'ciência' que presidem à selecção e organização quer dos excertos seleccionados, quer da informação complementar que os acompanha, assim como perceber as intencionalidades mais ocultas do seu trabalho, que necessariamente revelam, e relevam de, posições ideológicas e que têm a ver com os conteúdos dos textos seleccionados e o modo da sua apresentação.²⁷⁴

Na sua 5ª edição, de 1861, a que tivemos, em primeiro lugar, acesso, afirma o autor, no Prefácio que a apresenta: "Usada, com aprovação legal, em nossas escolas a colecção de Lugares selectos dos clássicos portugueses, que outrora me fora encarregada; quarta vez se estampara ela, sem que eu pudesse dar-lhe a *perfeição* que desejava" (itálico nosso). Buscava o incansável professor tempo e vagar para uma selecção dos melhores "escritos poéticos", quando foi surpreendido pelo aparecimento de uma "acertada colecção de poesias selectas", da autoria de Henrique Carlos Midosi²⁷⁵. Sobre a dicotomia Prosa/Poesia que o autor estabelece, não nos dá outra razão de ser senão a da *perfeição* da colecção dos clássicos, "perfeição" que entendemos ser bem mais da ordem da quantidade que da qualidade.

"(...) Limitando-me, pois, a melhorar somente a selecção na parte da prosa, traspasso hoje as linhas denominadas clássicas, e *desço* até às obras dos bons escritores da nossa idade", já que "a colecção se detinha circunscrita no *venerando* recinto de nossos autores antigos". (itálicos nossos).

Parece-nos muito significativa aquela necessidade de "descer" para chegar aos escritores "da nossa idade", num autor habituado a olhar as elevadas alturas em que situava o "venerando recinto" dos antigos. E admitimos que neste descer lhe fosse necessário o reconhecimento de que "cada século tem seus clássicos, isto é, escritores que, sobressaindo em cabedal de erudição *nas ciências ou nas letras*, por um consenso unânime, gozam de legítima autoridade." O velho critério da autoridade é ainda o guia deste périplo pelos sótãos da memória escrita: "Com tal fundamento, não só abri os preciosos cofres dos escritores do século XVI e do primeiro quartel do XVII; senão também dos que, meado o XVIII, regeneraram nossa literatura, e dalguns, enfim, entre aqueles que hoje honram muito a pátria." E mesmo assim, com "a devida estima e respeito", "Se algum dos vivos, cuja autoridade tão cimentada está na opinião geral dos sábios, não encontrarem nesta colecção seus nomes; peço-lhes que mo não estranhem."

²⁷⁴ Não tivemos oportunidade para fazer um estudo comparativo das sucessivas edições destes *Lugares selectos*, cujos resultados talvez pudessem acrescentar prova ao que nos foi dado compreender pelas edições que tivemos ao nosso alcance.

²⁷⁵ Esta antologia poética vai passar a fazer parte da lista oficial dos livros do liceu de Coimbra, a partir desta data. No entanto, na 21ª edição dos *Lugares...*, de 1897, - já Cardoso Borges de Figueiredo estava, com certeza, "inválido e decrépito" como se confessa no Prefácio das *Instituições Retóricas* que publicou no ano seguinte - , será ainda capaz de concretizar este seu sonho editorial, ao acrescentar aos *Lugares selectos* em prosa os "de verso" e destinando-os também ao ensino primário.

Sobre o critério seguido na selecção dos clássicos, diz o autor que "De uns e outros colhi os trechos que por mais acomodados tive à *cultura*, assim *intelectual e moral como civil e política*, dos mancebos" (itálicos nossos), enunciado que parece marcar uma particular relação do autor-professor com os seus destinatários textuais, os "mancebos" supostamente possuidores de uma cultura "intelectual e moral como civil e política", o que não era, de todo, coincidente com o aluno médio liceal desses tempos. Pelo que importa assinalar a subtil expressão de pertença, do professor-autor e dos "mancebos" a uma mesma comunidade social de feição aristocrata.

Vejamos, em seguida, o que resultou deste trabalho.²⁷⁶

As «Noções Prévias» com que Borges de Figueiredo abre o seu volume, fornecem os conceitos fundamentais sobre que irá operar a sua organização. "Carácter da Prosa: Classificação dos seus Discursos: Estilos" titula um texto de cerca de duas páginas, em que, de passagem, se referem cerca de vinte categorias retóricas, com uma rudimentaríssima definição. As que vão sustentar a organização interna do livro são, exactamente, "os principais géneros de discurso em prosa", "o *familiar*, o *epistolar*, o *didáctico*, o *descritivo*, o *histórico*, o *oratório*; cada um dos quais compreende várias espécies de que, em seus próprios lugares, daremos ligeira noção."(X)

Folheemos. O «Discurso Familiar», compreende:

"Diálogos", com 8 excertos da *Corte na Aldeia*, de Rodrigues Lobo, 1 de Heitor Pinto, 1 de Amador Arrais, 1 de Francisco Manuel de Melo;

"Teatro e Romance"²⁷⁷, com 1 excerto de *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett e um excerto do romance de Rebelo da Silva, *A mocidade de D. João V*;

"Exemplos" são: de caridade, 1 de Luís de Sousa; de amor pátrio, 1 de Francisco Soares Toscano, que assina também 1 de amor conjugal, 1 de amor filial e 1 de amor fraternal; a Heitor Pinto vai buscar 1 exemplo de gratidão, 1 de amizade e 1 de fidelidade; 1 de valor, de Jacinto Freire, e 1 de bravura, de D. António da Costa;

"Parábolas" encontramos quatro, de diferente autoria, assinadas, respectivamente, por Heitor Pinto e outros [?], Fr. Manuel do Sepulcro, Cavaleiro de Oliveira, Fr. Isidoro da Barreira;

"Gnomas ou Máximas Morais" são assinadas por Fr. Bernardo de Brito acabando este primeiro género com

"Apotegmas ou Ditos agudos e espirituosos" da autoria de Heitor Pinto, do Padre Manuel Bernardes e de D. Francisco Manuel de Melo.

Deste conjunto textual ressalta a intenção de familiarizar os alunos com assuntos que vão do bom uso da língua portuguesa, através de autores do século dezassete, aos variados exemplos de altos valores morais e patrióticos que aqui se apresentam, a partir de autores de diversas épocas passadas.

O Segundo Género trata do «Discurso Epistolar». A pequena introdução remete para alguns dos textos contidos no primeiro capítulo, acrescentando breves chamadas de atenção para o

²⁷⁶ Fazemos este levantamento sobre a 19ª edição, de 1889, que pudemos manusear por mais tempo. Temos consciência da limitação desta análise, mas foi-nos de todo impossível encontrar todas as edições.

²⁷⁷ Note-se a inclusão do "romance" no discurso familiar, sem qualquer outra indicação clarificadora. Voltaremos a esta questão, mais à frente.

estilo e cuidado a pôr nas epístolas, de modo a nunca ferir as *boas regras da língua e da elocução*, que sempre deve ser "pura, correcta e clara". Aí encontramos 14 Cartas de António Vieira, a propósito dos mais incaracterísticos e variados assuntos; 1 carta de Jerónimo Osório; 7 de Francisco M. de Melo, sobre as Vantagens do Matrimónio, pêsames, repreensões e intercessões a personalidades várias; 1 do Cavaleiro de Oliveira, sobre 'o homem honrado'; 6 do Cardeal Saraiva, Patriarca de Lisboa; 1 de Francisco Alexandre Lobo, Bispo de Viseu; 1 do Beneficiado Francisco Rafael da Silveira Malhão; 1 carta do Visconde de Sá da Bandeira, solicitando a sua demissão do governo a D. Pedro V, seguida da breve resposta de aceitação, do monarca; 1 de D. João de Castro; 1 da Câmara de Goa, em resposta à anterior.

Os textos abordam uma série de temas caros à tradição aristocrática, que vão das vassalagens pessoais e institucionais aos muitos favores de igual jaez; ao mesmo tempo que, formalmente, proporcionam modelos de cartas, a propósito das mais variadas situações: da recomendação de amigos a pessoas influentes, à mera carta de felicitações pelo nascimento de mais um filho. Mas pressupondo, sempre, uma aristocrática origem dos seus interlocutores e impondo um tipo de discurso que espelha a hierarquia social que respeitam e pretendem fazer respeitar.

Cabe no terceiro género o «Discurso Didáctico», colocado sob a égide de Horácio, em versão latina, original e em versão portuguesa: "*Em tudo o que ensinares sê conciso...*"

"Reflexões Literárias e Críticas", abrem este conjunto. A Francisco José Freire vão buscar-se os três primeiros textos, "Sobre a autoridade dos clássicos da língua portuguesa"; "Sobre a sintaxe figurada e idiotismos da língua portuguesa"; "Sobre a propriedade de termos"; as *Viagens na Minha Terra*, de Garrett, fornecem um "Juízo crítico do maravilhoso d' *Os Lusíadas*"; Mendes Leal assina o "Carácter da poesia e da história em relação à vida social".

O segundo subgénero intitula-se "Reflexões Morais", e começa com dois textos do Pde. Manuel Bernardes, 'Do amor divino' e 'Da amizade'; 1 texto de outro padre, identificado A. de G., 1 de António Cândido, 1 de António Vieira, 1 da *Arte de Furtar*. A educação religiosa e moral é aqui altamente valorizada, a par do respeito pelas regras do bom uso da língua portuguesa. Uma vizinhança temática que nos é por demais significativa.²⁷⁸

«Discurso Descritivo»: "Assim se denomina a variedade de pinturas e quadros discursivos ou descrições, hipotiposes e etopeias; sem que, todavia, constituam propriamente um género particular de composição". Ou seja, dá-se o dito pelo não-dito: é um género de discurso que, à partida, se define por não ser "um género particular". Tenta-se a definição: "São, pois, as composições descritivas, em geral, espécies de *digressões*, que podem ter lugar nos vários géneros de discurso, quasi sempre como *enfeites ou atavios*."(173) Longos atavios, alguns, com textos longos, longuíssimos²⁷⁹. São 4 do Fr. Luís de Sousa; 1 de Fernão Mendes Pinto; 1 do Pde. João de Lucena; 6 de António Vieira; 2 de Castilho; 1 de Garrett; 1 de Simão de Vasconcelos (sobre o Amazonas); e 1 de A. Filipe Simões (sobre o Mondego). Tal como na longa tradição clássica, que

²⁷⁸ Confronte-se com o que deixámos dito no primeiro capítulo do nosso trabalho.

²⁷⁹ Os quatro excertos de autoria de Fr. Luís de Sousa, que introduzem a exemplificação do 'género' vão, compactamente, da pág. 174-200.

aqui se reproduz, a descrição é, ainda, essa forma de "digressão", meramente decorativa, que só com o romance realista ganhará novas funções explicativas e simbólicas.

Quinto Género, «Discurso Histórico». 1 texto (de oito páginas) de Rebelo da Silva, 'Fastos da Igreja'²⁸⁰, abre a secção, seguido de 6 "Trenos históricos", de autoria de Herculano.

Em "Reflexões Históricas", cabem 4 a Herculano, 1 a Castilho e 1 a António Cândido, rondando temas como 'As origens portuguesas', 'O século XIX', 'Síntese do século XIX'. O "Quadro Histórico" é de Castilho;

"Romance histórico", ilustra-o um excerto de *Eurico*, de Herculano; Pereira da Cunha conta uma "Lenda Histórica", a de Brites de Almeida.

Em "Várias Narrações", encontramos 4 textos de João de Barros, 1 de Diogo do Couto, 3 de Luís de Sousa, 1 de Fernão Mendes Pinto, 1 de Alexandre Herculano, 1 de Rebelo da Silva, 1 de A M Simões de Castro.

"Biografias" apresenta D. Francisco Alexandre Lobo que assina a biografia de Jacinto Freire de Andrade; Luís Augusto Rebelo da Silva escreve os 'Últimos momentos da vida de Bocage'; Latino Coelho dá o texto sobre 'Castilho em Coimbra'; e Garrett escreve sobre D. M^a Teresa Midosi e Mazarem, por alturas do seu passamento. Destaca-se, globalmente, o tom panegírico destes textos que tendem a suscitar a admiração por figuras apresentadas como verdadeiramente grandes e ilustres. A construção heróica de certas figuras nacionais justifica a preponderância de historiadores quinhentistas, assim como de historiadores e literatos do século XIX.

O «Discurso Oratório» ocupa o 6^o e último capítulo, e vai a Quintiliano e Cícero buscar a autoridade e superioridade do género, em breve introdução, onde se propõe uma classificação da oratória em "seis géneros", "Olhando à natureza do assunto como ao lugar em que se exerce".

Abre com a "Eloquência Militar", com 5 excertos de Jacinto Freire; a "Eloquência Laudativa" é ilustrada com 1 excerto de Mendes Leal, 1 de Castilho, 1 de Garrett, 1 de António Cândido, 1 de Latino Coelho, exemplares de elogios históricos e orações fúnebres a outras tantas personalidades históricas de variável envergadura.

Luís de Sousa é o autor chamado a ilustrar a "Eloquência Deliberativa", com 2 excertos d' *A Vida do Arcebispo*.²⁸¹

Cabe a reitores da Universidade de Coimbra assinarem as peças da "Eloquência Académica": o Discurso do Visconde de S Jerónimo²⁸², em 1861, na sessão de distribuição de Prémios aos alu-

²⁸⁰ De que escreveu Teófilo Braga: "...uma Vida de Jesus Cristo, formando parte dos *Fastos da Igreja: História da vida dos Santos, ornamentos do Cristianismo*. Era uma frouxa glosa das narrativas evangélicas, diluídas em prosa oratória com uma introdução sobre a decadência de Roma e da civilização antiga, tomada aqui e ali dos Estudos históricos de Chateaubriand.", *As Modernas Ideias...*, vol I:137; e, mais à frente: "...desse livro saíram muitos sermões decorados por pregadores da província, a quem Herculano chamava «cirzidores de alheios farrapos»: 148.

²⁸¹ Mal se percebe porque se integram estes textos no discurso deliberativo. As decisões do arcebispo que se destacam, no conteúdo mesmo dos textos, caberiam bem melhor no género narrativo. Tira-se, entretanto, partido do enorme exemplo de pobreza e de humildade que o arcebispo representa.

²⁸² Basílio Alberto de Sousa Pinto (1793-1881), Reitor da Universidade de Coimbra a quem foi concedido o título de visconde de S. Jerónimo, em Novembro de 1862. "Sobretudo ficou tristemente conhecido pelo seu conservadorismo disciplinar e pela contestação de que foi alvo pelos estudantes, o que o levou a pedir a demissão, concedida em Julho de 1863." Conforme se pode observar no quadro existente na "Sala Azul" de acesso à Sala do Senado da

nos mais destacados, e a Oração de Sapiência do Dr. Bernardino Luís Machado de Guimarães, em 1883. Toda a retórica do louvor académico aos enormes serviços que a Universidade prestara e prestaria sempre ao País é, nestes textos, o conteúdo a reter, em paralelo com as sagradas obrigações morais dos alunos, em matéria de obediência e de estudo. A indisputabilidade da autoridade académica é, sem dúvida, o valor social e moral mais sublinhado.

No capítulo da "Eloquência Parlamentar", aparecem 3 textos atribuídos a três parlamentares, vagamente identificados como Deputado Durão, Deputado Sarmento e Deputado Peixoto; mais um longo discurso do Dr. Rodrigo da Fonseca Magalhães, «na discussão da resposta à fala do trono», de 1848.

E fecha o volume a "Eloquência Sagrada", o mais elevado género entre todos os géneros. Com 4 excertos de Sermões de António Vieira; 1 de D. António Aires de Gouveia, bispo do Algarve; 1 do Beneficiado Malhão, nas exéquias do Conde de Barbacena; 1, finalmente, do Cónego Alves Mendes²⁸³. Temas da sagrada religião ocupam a totalidade destes textos, habilmente urdidos com uma ideia de «Pátria» que justifica o encómio e o louvor a um certo tipo de patriotismo que os inspira.

Temos, então, 45 autores portugueses representados através de um total de 151 excertos²⁸⁴, com a seguinte ordem de frequência:

António Vieira-25
 Herculano-12
 Luís de Sousa-10
 Heitor Pinto-9
 Francisco Manuel de Melo-9
 Rodrigues Lobo-8
 Cardeal Saraiva-6
 Jacinto Freire-6
 Garrett-5
 Castilho-5
 João de Barros-4

Universidade de Coimbra, fez-se retratar com o traje de conselheiro régio. O reitor seria assim considerado mais um cargo de Estado do que de representação académica, cf. *História de Portugal*, Círculo de Leitores, quinto volume:641.

²⁸³ «Exórdio do discurso que deveria ser pronunciado pelo cónego Alves Mendes no *Te-Deum* por ocasião da inauguração do monumento aos restauradores da Pátria, em 28 de Abril de 1886», fervorosa expressão de amor patriótico, que bem exemplifica, afinal o entendimento perfeito entre o trono e o altar. Deduzimos, de tal introdução, que o discurso não chegou a ser lido na cerimónia prevista, sendo ainda mais revelador o facto de Cardoso o ter incluído aqui.

²⁸⁴ Não consideramos, no número de textos, a "Resposta da Câmara de Goa", ao pedido de D. João de Castro, por tratar-se, evidentemente, de um autor colectivo, assim como excluímos o texto da *Arte de furta*, de autoria sempre duvidosa (cf. Luís Sousa Rebelo, "Arte de Furta", in *Dicionário da Literatura...*, dir. Jacinto do Prado Coelho, 1973, 3 vols, vol.I) e um excerto de «A de G». Excluímos também, no número de autores, este «A de G.» que não conseguimos identificar.

Francisco Soares Toscano-4
 Rebelo da Silva-4
 Manuel Bernardes-3
 Francisco José Freire-3
 António Cândido-3
 Amador Arrais-2
 Cavaleiro de Oliveira-2
 Fernão Mendes Pinto-2
 Francisco Alexandre Lobo-2
 Malhão-2
 Mendes Leal-2
 Latino Coelho-2

E apenas 1 citação dos restantes: D. António da Costa, Fr. Manuel do Sepulcro(1592-1674), Fr. Isidoro da Barreira (da Ordem de Cristo, professou em 1606, no convento de Tomar-1634-8?), Fr. Bernardo de Brito, Jerónimo Osório, Visconde Sá da Bandeira, D. Pedro V, D. João de Castro, Pde. João de Lucena, Simão de Vasconcelos (Jesuíta, Porto:1579-Rio de Janeiro:1671), Ant. Filipe Simões, Ant. Pereira da Cunha, Diogo do Couto, Simões de Castro, Visconde de S. Jerónimo, Bernardino Luís Machado de Guimarães, D. Ant^o. Aires de Gouveia, Cónego Alves Mendes, deputado Durão, deputado Sarmento e deputado Peixoto e Dr. Rodrigo da Fonseca Magalhães.

Agrupámos estes autores de língua portuguesa pelos séculos respectivos e chegámos aos seguintes quadros:

século XVI:

Heitor Pinto-9
 João de Barros-4
 Fernão Mendes Pinto-2
 D. Jerónimo Osório-1
 P.João de Lucena-1
 Amador Arrais-1
 Diogo do Couto-1
 D. João de Castro-1 - sub-total: **20 citações.**

Século XVII:

António Vieira-25
 Luís de Sousa-10
 Francisco Manuel de Melo-9

Rodrigues Lobo-8
Jacinto Freire-6
Francisco Soares Toscano-4
Manuel Bernardes-3
Bernardo de Brito-1
P.Simão de Vasconcelos (1579-1671)-1
Fr. Manuel do Sepulcro (1592-1674)-1
Fr. Isidoro da Barreira (?- 1634 ou 1648)-1: sub-total: **69 citações.**

Século XVIII:

Francisco José Freire-3
Cavaleiro de Oliveira-2
A. Filipe Simões-1 - sub-total: **6 citações.**

Século XIX:

Alexandre Herculano-12
Cardeal Saraiva-6
Garrett-5
Castilho 5
Rebello da Silva-4
António Cândido-3
Francisco Alexandre Lobo-2
Malhão-2
Mendes Leal-2
Latino Coelho-2
António da Costa-1
Visconde Sá da Bandeira-1
D. Pedro V-1
Pereira da Cunha-1
Simões de Castro-1
Visconde de S. Jerónimo-1
D. Antº Aires de Gouveia-1
Cónego Alves Mendes-1
Bernardino L. Machado Guimarães-1
Deputado Durão-1
Deputado Sarmento-1

Deputado Peixoto-1

Rodrigo da Fonseca Magalhães-1; sub-total: **56 citações**.²⁸⁵

O século XVII é, pois, para Borges de Figueiredo, o grande século da prosa portuguesa, em que Vieira leva vantagem. Segue-se-lhe o século XIX, em que figuram, sobretudo, personalidades ligadas (por vezes, simultaneamente) à vida eclesiástica, universitária e parlamentar, ganhando assinalável destaque o prestigiado Herculano. O século dos quinhentistas revela-se mais humilde, e o século XVIII é decididamente, para o Pde. Cardoso, um século de interesses limitados. O elevado número de autores e de textos inseridos nesta colectânea, considerável se tivermos em conta as limitações de tempo de que todos se queixavam, revela a flexibilidade de critérios postos na sua selecção, a atenção dada a certos temas nucleares e a ausência de referentes canónicos já institucionalizados. Com efeito, o cânone literário moderno estava, por esta altura, na forja pela acção deste manualista.

Este tratamento traduz, naturalmente, um certo entendimento da literatura nacional que selecciona autores e textos em função de princípios postos ao serviço exclusivo da inculcação dos valores patrióticos, morais, religiosos e sociais que o seu autor valoriza.²⁸⁶ O que testemunha ainda uma concepção de literatura "enquanto discurso público ou cívico próprio para socializar futuros cidadãos"²⁸⁷, na particular perspectiva adoptada por Borges de Figueiredo sobre o que pudesse ser um cidadão na sociedade daquele tempo.

A perspectiva que Cardoso Borges de Figueiredo oferece da literatura portuguesa reflecte, pois, a pessoal postura do autor, acentuadamente aristocrática, conservadora e moralista. Ele que foi um dos primeiros autores de sucesso de manuais escolares para uso dos liceus, utilizados e seguidos, em uso permanente ao longo de décadas, na maioria das escolas portuguesas.

Este tríptico escolar constituído pela *selecta de textos escolhidos*, a *retórica* e a *história literária* é particularmente significativo e corresponde ao que Gerald Graff identifica como a base antológica da formação literária [norte-americana], na fase que ele designa de pré-profissional. A história literária fornecia os elementos suficientes para, à semelhança do estudo da história clássica de que era herdeira, exercitar a memória dos alunos e alargar o seu horizonte cultural, através da aquisição de listas mais ou menos longas de nomes de autores, de títulos de obras, de datas e de lugares. A antologia de excertos escolhidos destinava-se aos exercícios de leitura ou *recitação*, e de *análise gramatical* ou *de estilo* (que serão valorizados pela nossa legislação de 1860). O compêndio de retórica fornecia os princípios e conceitos fundamentais que orientavam o estudo das grandes obras literárias.

²⁸⁵ Os sub-totais prefazem o total de 151 excertos, conforme nota anterior.

²⁸⁶ No *Esboço Crítico-Literário* de Álvaro de Azevedo, lá se diz, a páginas 230, "O sr. Cardoso não hesitou em enxerir inteiro nos *Logares Selectos* (8ª edição, pág.370-387) *para uso das escolas* deste país de governo constitucional o célebre sermão dos *inauferíveis direitos da realeza*, pregado pelo Dr. Fr. António José da Rocha em 24 de Fevereiro de 1824, sermão no qual, entretecidas com ideias facciosas, abundam frases nada castiças (...)". Certo é que este sermão já não consta da 19ª edição que temos estado a seguir.

²⁸⁷ Gerald Graff, *ob. cit.*:39.

O conjunto das publicações escolares de António Cardoso Borges de Figueiredo que constituem a primeira grande referência a considerar na fundação da disciplina literária no ensino secundário, dá-nos também conta da transição que se efectuou do estudo dos clássicos para o estudo dos autores portugueses: transição bem menos dramática e mais gradual do que poderia pensar-se, e que se manifestou em paradigmas antológicos relativamente diversos, mas com uma profunda semelhança de concepção.

Em outras paragens geográficas e culturais, os manuais construídos para orientação dos jovens que iniciavam a sua educação literária tentarão caminhos diversos.

Vejamos até que ponto foi possível ser diferente.

3.4.2. Delfim Maria de Oliveira Maia A Literatura como Estilo

Bacharel formado em Direito pela Universidade de Coimbra, Delfim Maria de Oliveira Maia foi colocado como professor de Oratória, Poética e Literatura clássica no Liceu do Porto, em Novembro de 1858. Foi com certeza motivado pela legislação fundadora da disciplina de Gramática e Língua Portuguesa, de 1860, que escreveu um *Manual de Estilo e composição e recitação* para uso das aulas do terceiro ano do curso de Português dos Liceus²⁸⁸ que vamos agora conhecer.

O Prólogo que abre o volume é um importante testemunho do momento histórico que a disciplina vivia: "Assim o novo Regulamento dos Liceus veio, com a criação do curso de Português, suprir uma grave e vergonhosa lacuna da instrução pública" já que "A língua portuguesa quasi que se não ensinava. Os alunos saíam das aulas sem ter lido nenhum ou quasi nenhum dos clássicos, e das propriedades do nosso idioma, e dos preceitos mais simples da arte de escrever, pouco ou nada sabiam."(3).

A partir do novo curso de Português, "que deve dar o conhecimento, assim teórico como prático, da gramática e língua portuguesa"(4), e que se distribuía por três anos, tem o autor a inovadora preocupação de sugerir actividades pedagógicas consentâneas com as orientações oficiais. Para cada um dos anos, Maia torna precisas, à sua maneira, as vagas indicações programáticas. Assim, no primeiro ano, "os alunos completam o conhecimento teórico da gramática portuguesa, e fazem aplicação dessa teoria, já lendo e analisando gramaticalmente os clássicos, e já escrevendo (art. 31 do Reg.) passagens ditadas pelo professor, que depois lhes mostrará e corrigirá os erros ortográficos.

No segundo ano, (...) os alunos continuam as leituras, análises e exercícios do primeiro ano, mas entram já em indagações mais transcendentais sobre a significação, derivação e composição das palavras, sinónimos, idiotismos e particularidades de construção; procuram entender os

²⁸⁸ Delfim Maria de Oliveira Maia, *Manual de Estilo e Composição e Recitação*, 3ª Edição Melhorada, Porto, Tipografia de Sebastião José Pereira, 1862. É desta terceira edição que citaremos daqui em diante.

autores; e ensaiam-se a redigir, exprimindo por palavras suas os pensamentos de alguns trechos escolhidos.

No terceiro ano, (...) os alunos passam a analisar os clássicos de um ponto mais elevado, que *alargando*, como diz a consulta do Conselho Superior de 11 de Outubro de 1860, *os horizontes da gramática, conduz às regiões da eloquência*; aprendem a redigir com pureza, propriedade e elegância; e por meio de leituras e recitações, enriquecem a memória com termos elegantes e nobres pensamentos.

Tal deve, *segundo penso*, ser o programa do curso de português dos Liceus; e à vista dele parece-me ser óbvia a necessidade deste livro."(4-5, itálicos nossos).

Livro que se propõe responder às principais dificuldades do programa desvendando alguns segredos sobre o "estilo", ou seja, "a feição característica, que dá ao *dizer de cada um* o modo especial por que ele concebe, ordena e exprime os seus pensamentos."(7) Praticamente sinónimo de gramática e de eloquência, notemos, no entanto, a rotação significativa que aqui conseguimos adivinhar, ao conceber o aluno como um sujeito de "dizer" próprio, ou dito de outra forma, um virtual 'estilista' da língua. Pelo que apoiar o aluno na aquisição dos "preceitos mais simples da arte de escrever"(e dizer) é o domínio da *elocutio* a que Delfim Maia faz corresponder o conceito de «estilo».

O objecto de estudo privilegiado é, pois, claramente, a língua portuguesa. A leitura dos clássicos e o exercício da escrita são as formas naturais de a estudar. Ditado, correcção ortográfica, leitura, compreensão de textos, redacção, "exprimir por palavras suas" são actividades pedagógicas concretas que os alunos deverão praticar e de que ainda não tínhamos encontrado qualquer notícia.

Mas como pôr em prática as intenções enunciadas?

O corpo central da obra está arrumado em duas grandes áreas: "Dos elementos do estilo" e "Da Classificação do estilo". A primeira desdobra-se em: "Dos pensamentos"; "Das Figuras de pensamento"; "Das palavras"; "Das frases e cláusulas". Isto é, uma versão da gramática do português que segue o método clássico da análise "linha a linha, palavra a palavra" adaptado agora a elementos da língua nacional. E aí parece não ser possível fugir a listagens de categorias e sub-categorias onde as noções gramaticais se apoiam em noções de pura lógica e a etimologia coabita com as tropologias tradicionais. "O significado de palavras, a sua etimologia, as relações de palavras, analisando se necessário as conexões das frases, a mitologia, a biografia e outras matérias ilustrativas"²⁸⁹, constituem a versão nova de uma preparação em língua portuguesa que não consegue dispensar os grandes pilares sobre que assentava a preparação nas línguas clássicas.

Na segunda parte do Manual, trata-se "Da Classificação do estilo" segundo dois critérios: "Quanto à quantidade" e "Quanto à qualidade ou ornato", com suas variedades: o género *sim-*

²⁸⁹ Graff, *ob.cit.*:38.

ples, o temperado, o sublime, e o poético. Cada uma destas secções vem acompanhada de exemplos retirados dos *clássicos*.

Passemos, então, a averiguar da natureza destes «exemplos» para os primeiros anos de formação liceal, aos quais se dirigia o manual. Registados todos os autores que encontramos citados, a listagem a que chegámos foi a seguinte, apresentada por ordem de frequência das citações autorais:

Camões-32: 27 d' *Os Lusíadas*

1 Canção

2 sonetos

2 éclogas;

Jacinto Freire-6;

Herculano-6: 4 de poesia e

2 de prosa;

Tolentino-4;

Garrett-4: 3 de *Camões* e

1 de *Viagens*;

Faria e Sousa-3;

António Vieira-3;

António Ferreira-2;

*Ulisseia*²⁹⁰-2;

Mello e Castro-2.

Com uma única referência, Socrates, Horácio, Tito Lívio, Quintiliano; João de Barros, Manuel Bernardes, Fernão Mendes Pinto, Francisco Rodrigues Lobo, Dinis, Francisco José Freire, Filinto Elísio, Correia Garção e Bocage.

Este levantamento permite-nos algumas leituras imediatas, ainda que provisórias: i) os clássicos greco-latinos têm aqui uma pequeníssima representação: apenas quatro citações na totalidade do manual. ii) a superioridade numérica das citações de Camões e particularmente d' *Os Lusíadas*; iii) a diversidade de géneros poéticos que ilustram o génio de Camões; iv) a ampla representação de autores portugueses, dos quinhentistas aos principais românticos, demonstração de que este professor está atento à literatura do seu tempo. E tudo isto fornecido através de um número relativamente reduzido de autores.

Agrupados por séculos, não nos surpreende a predominância do século XVI, que Camões ajuda, em grande medida, a conquistar, num total de 37 citações de cinco autores; o relativo abaixamento de representação do século XVII, com 15 excertos repartidos por cinco autores; com 9 citações de seis autores do século XVIII e 10 citações de dois escritores do século XIX. Uma aritmética simbólica quanto baste para percebermos a superioridade literária do século de quinhentos, a partir do qual os níveis de representação textuais são bastante mais baixos.

²⁹⁰ Uma vez mais encontramos obliterada a autoria desta *Ulisseia*, cujo título parece ter sido bem mais do domínio público do que o nome do seu autor, Gabriel Pereira de Castro.

Quanto ao século dezanove, Herculano e Garrett são reconhecidamente os dois grandes mestres da escrita moderna em português.

Uma opção bem diversa daquela que encontrámos em Borges de Figueiredo, cujos manuais escolares gozavam já de uma reputação com cerca de vinte anos.²⁹¹

Conforme adverte o autor do *Manual de Estilo*, constituem novidade, nesta terceira edição, as duas partes dedicadas à composição e à recitação, de que os programas de português falavam sem mais indicações. Apenas aconselhavam, quanto aos exercícios de composição, que "eles devem ser apropriados à capacidade presumível dos alunos". E Delfim Maia considera que " nenhuns mais próprios do que cartas, narrações e descrições de objectos conhecidos." (63) E na parte final do seu livro, propõe uma quinzena de temas de composição, repartidos equitativamente pelas três categorias propostas.

Escreve d' as Cartas que elas "têm exigências, umas de cerimonial e outras de estilo: aquelas são da competência da civilidade; as outras são principalmente a verdade, clareza e naturalidade nos pensamentos; e naturalidade sem desalinho nem baixeza, e brevidade sem obscuridade na expressão. As melhores cartas são geralmente as escritas *com mais facilidade*." [?]

(Pelo que o "estilo" é verdadeiramente o espelho de quem o usa.)

E seguem-se os enunciados temáticos para exercício dos alunos:

1^a - *Carta* de um estudante a seu pai, dando conta das disciplinas que estuda, das horas que emprega com cada uma delas, e da dificuldade comparativa que nelas encontra.

2^a - *Carta* a um irmão que se acha num colégio, consolando-lhe as saudades da separação da família, e animando-o a estudar cuidadosamente como o melhor meio de consolar a família e consolar-se a si próprio.

3^a - *Carta* de repreensão e conselhos a um amigo, que sendo rico julgava serem-lhe inúteis a instrução e a afabilidade.

4^a - *Carta* de recomendação a favor de um pretendente a um emprego, alegando o merecimento e a pobreza dele, e empenhando o próprio valimento para o bom despacho.

5^a - *Carta* de pêsames a um amigo, pela morte do pai."

Depois de muito termos lido tantas páginas destinadas aos estudantes do tempo, estas propostas de trabalho, já de si únicas, revelam-se de uma enorme leveza de expressão, se assim podemos dizê-lo; e para além do que pedagogicamente representam, dão interessantes indicações sociológicas sobre as circunstâncias da vida do estudante médio do tempo que se via confrontado com a necessidade de assimilar normas morais e sociais em verdadeiro estado de trânsito de uns grupos sociais para outros grupos mais vastos. Ou seja, visava-se a socialização de uma pequena burguesia em expectativa de ascensão, intimamente dependente do acesso à leitura e à escrita.

²⁹¹ Voltaremos a estes dados, em capítulo dedicado à construção do cânone moderno da língua portuguesa, mais à frente.

E a valorização da diferença entre narração e descrição acontece aqui de forma relativamente natural. Começa pela narração, afirmando que "Para uma narração ser boa cumpre que seja clara, breve, verosímil e interessante. Seguir a ordem dos tempos, formar dos sucessos uma cadeia ininterrompida, nada esquecer que faça falta, e distinguir bem as cousas, as pessoas, os tempos, os lugares, e os motivos das acções, são condições necessárias para a clareza. A brevidade exige especialmente que se corte quanto não fizer falta nem à clareza nem ao interesse. Ajustando os factos às pessoas, motivos, tempos e lugares, consegue-se a verosimilhança. Finalmente o interesse vem sobretudo da boa escolha e boa disposição dos sucessos, e da animação e tempero deles por meio de sentimentos naturais e reflexões apropriadas, e uma elocução conveniente"(64).

Uma primeira preocupação é a de fornecer uma série de características discursivas que não-de ser memorizadas, cada uma delas com seus particulares elementos: uma estratégia de exposição pedagógica tipicamente retórica. A novidade situa-se exactamente, na selecção e identificação de alguns desses elementos: "a ordem dos tempos" é o elemento estruturante "dos sucessos"; pede-se para "distinguir bem as cousas, as pessoas, os tempos, os lugares". Do ajustamento de todos estes elementos depende a verosimilhança da boa narração, que precisa também de suscitar o interesse de quem a lê: e recorre-se aos conceitos de invenção ("escolha"), "disposição", e "elocução", porque outros não havia ao dispôr do autor de manuais.

E seguem-se as cinco sugestões de trabalho, no âmbito da narração:

"1ª *Conto alegórico* - Um menino intentou colher a melhor flor de um jardim. Escolha de uma rosa.(...) Aplicação do conto aos estudos áridos, que são os espinhos, sem tirar os quais é impossível chegar às honras e cargos elevados.

2ª *Narração desta anedota histórica*: Veio um homem pedir um officio a D. João 2º. Resposta negativa. O pretendente beija a mão do rei, mostrando-se muito reconhecido. Admiração do rei que pergunta ao homem se o entendeu. Resposta afirmativa. Segunda pergunta sobre qual a razão do reconhecimento. Resposta: *porque me pudera Vossa Alteza remeter a um official que me trouxesse aqui um mez após si, em que gastara vinte cruzados que aqui trago; e por estes beijei a mão a Vossa Alteza, que deles me fez mercê, em me logo despachar.* Concessão do officio."

3ª *Conto*: Um astrólogo preconizava na praça a sua ciência enquanto um ladrão lhe entrava em casa e o roubava. Um dos ouvintes que vira entrar o ladrão diz ao astrólogo que o não acredita, e dá a razão. Confusão do astrólogo e reflexão sobre a falsidade da astrologia."(65)

4ª *Narração do leal feito de Martim de Freitas*, alcaide do castelo de Coimbra...(etc.).

5ª *Conto alegórico* - Uma criança, vendo uma borboleta muito bonita, pôs-se a dar-lhe caça perseguindo-a de arbusto em arbusto.(*Descrevei essa caça*). Por fim vendo-a pousada no cálix de uma tulipa, correu e apertando a flor arrematadamente, esmagou a borboleta. *Tirai a moralidade* deste conto comparando a borboleta ao prazer, que procurado imoderadamente aniquilou-se pelo tédio, ou porque destrói os elementos da vida." (narrar/descrever)

Na introdução aos cinco temas para «Descrições» sublinha-se que "O mérito de uma descrição, seja esta de que espécie for, está em pintar o objecto por forma a fazer parecer ao ouvinte ou leitor que tem diante de si a realidade. Isto não pode conseguir-se sem uma acertada selecção das circunstâncias mais características do objecto, e uma viva particularização delas; e por isso o primeiro cuidado de quem descreve deve ser satisfazer a essas condições. Mas como, segundo a disposição moral do espectador, *pode o mesmo objecto ser olhado por diverso modo*, cumpre mais que na selecção das circunstâncias, se ponha, cuidadosamente de parte aquelas que contrariariam o *ponto de vista* em que se quer apresentar o objecto."(66)

Pelo que "pintar o objecto" tal como ele é na "realidade", não é já uma mera questão de ornamento, mas sobretudo a construção de uma imagem "acertada", "viva" em conformidade com "a disposição moral" e o "ponto de vista" de quem descreve.

E sugerem-se vários temas:

"1ª - *Descrição do edifício do Liceu*;

2ª - *Descrição do pôr do sol* - O sol toca o limite da sua carreira diária...engrandecimento aparente do seu disco...as nuvens formam-lhe uma espécie de cortejo, e iluminam-se de vermelho e ouro...o disco do sol vai-se sumindo e as nuvens obscurecendo progressivamente...o artista, o pastor, o lavrador recolhem-se a casa a descansar das fadigas do dia...aparição da estrela da tarde...brilho do firmamento...silêncio de toda a natureza.

3ª - *Descrição de um tremor de terra* - Principais efeitos desse fenómeno nas casas, nos móveis, nos sinos etc Terror e lamentações dos habitantes fugindo todos para as ruas e praças.

4ª - *Descrição da chegada de um navio ao pátrio porto* - O navio sulcando o mar com vento próspero...o alvoroço dos passageiros ao ouvirem o gajeiro anunciar a terra...esta avistando-se ao longe em forma duma faixa escura e pouco a pouco ir avultando e mostrando mal distintas cores; até que mais perto se discrimina o verde dos campos, o sombrio dos bosques, a alvura das casas, e logo eis claro o porto. Pintai a viva alegria de uns passageiros, enquanto outros alegram-se, mas receiam ao pensar nas pessoas de quem estiveram ausentes, e que agora... quem sabe se as acharão e como?

5ª - *Etopeia do avaro* - Entesoura só por entesourar...mais precioso é para ele o dinheiro, do que a saúde, a vida e a própria essência...todas as suas cogitações, intentos e afectos dirigem-se só a ...Não faz mistério deste hediondo vício, mas antes mostra-o em tudo e sempre, e em vez de curar-se com a idade e reflexão, refina. Diferença que nesses pontos há entre a avareza e os outros vícios."

Este tipo de propostas de trabalho escolar revelam-nos uma novíssima sensibilidade à necessidade de aculturação de tantos jovens que, das mais inesperadas aldeias, acorriam a tirar o seu curso nos liceus. É novidade esta forma algo telegráfica de sugestão de um evento que se deixa completar ao sabor da imaginação de cada aluno. E, naturalmente, coloca-se à consideração dos estudantes o juízo moral sobre atitudes e comportamentos sociais, que nunca hão-de sair da alçada do campo literário.

Mas bem mais digna de registo é a fina distinção que se estabelece entre a narração e a descrição, fazendo corresponder àquela a temporalidade dos sucessos e a esta a espacialidade dos objectos. Cremos, mesmo, estar perante um daqueles momentos decisivos "do nascimento e desenvolvimento [desta distinção] na teoria e na prática da literatura"²⁹² no âmbito da cultura literária escolar portuguesa, o que corresponde a reivindicarmos direitos de prioridade na teorização literária, neste domínio concreto. Se tivermos em conta a centralidade desta distinção na narratologia do século vinte, de Propp aos estruturalistas, havemos de concordar na importância destas notas. Que são tanto mais significativas quanto nos revelam as dificuldades do autor em se desembaraçar de uma lógica e de uma terminologia próprias da retórica que, apesar de tudo, continua a exercer a supremacia do campo.

Contém ainda este manual uma selecção final de textos destinados a Recitação, que tinha por função "enriquecer a memória gravando nela modelos próprios a dirigir e fecundar o espírito"(69). Para isto cumpre que "os trechos que se houverem de dar a recitar sejam *irrepreensíveis no fundo e na forma*, sejam *interessantes*, abranjam um *assunto único e inteiro* e não tenham mais extensão do que uma lição comporta."²⁹³ Preocupações de ordem pedagógica que constituem uma das mais vincadas feições do perfil professoral deste juiz do Porto: "articular bem as sílabas e palavras, dar a cada uma o som usado pelas pessoas que bem falam, não arrastar nem atropelar a dicção, fazer as pausas convenientes, e finalmente dar às ideias e pensamentos a inflexão própria, são condições tão necessárias a uma boa recitação como a uma boa leitura." É que "Aquele que compreende bem aquilo que lê ou recita, conhece-se imediatamente na observância das pausas de gosto e nas inflexões que dá à voz." E "Tanto as pausas ditadas pelo gosto, como as modulações convenientes da voz fazem-se instintivamente quando se entende bem o que se diz"(70-1), o que quer dizer exactamente que "Dizer um poema é uma forma soberana de entender um poema."²⁹⁴ Para Delfim Maia, trata-se de uma questão de "instinto [que] pode ser coadjuvado ou emendado pela observação das pessoas que falam bem."(70-1). Para Aguiar e Silva, é questão de 'posse' amorosa do "corpo do texto" que "só pode ser conhecido e apreciado em todo o seu esplendor, em todos os seus segredos, mistérios e fascínios, se o leitor dele amorosamente se apoderar pela leitura em voz alta." Ainda longe desta disponibilidade para o 'enamoramento' textual, seguir o instinto e 'emendá-lo pela observação das pessoas que falam bem' continuava a ser, para Delfim Maia, o único caminho disponível.

E seguem-se os excertos, em prosa e em verso, dos novos clássicos, os escritores de língua portuguesa que assimilam por inteiro a função exemplar de que os clássicos latinos haviam gozado, ao longo de séculos. Sensivelmente equivalente à selecção de exemplos breves, que

²⁹² Gérard Genette, "Fronteiras da Narrativa", in *Análise Estrutural da Narrativa*, Rio de Janeiro, Editora Vozes Limitada, 1973: (255-74) 262.

²⁹³ Delfim M^a Maia, *Manual*: 69, itálicos nossos. E acrescenta que "Uma selecção de trechos assim é um trabalho que está por fazer; mas que, por falta de tempo, pouco seria aproveitada nos cursos públicos. Por isso damos muito poucos excertos, e nem tantos daríamos se não mirássemos também à conveniência de termos à mão alguns trechos para análises do estilo." Significa isto que este professor do Porto ignorava os *Lugares Selectos* do Cardoso? Ou não lhe reconhecia aquelas qualidades?

²⁹⁴ Aguiar e Silva, "Teses ...", *Diacrítica* n^o13-4: 31 (Tese X).

atrás reconstituímos, a selecção de excertos longos, para 'recitação' ou leitura em voz alta recai sobre Castilho que é autor de dois textos, um em prosa, um em verso; o mesmo em relação a Garrett, um em prosa, um em verso; um excerto d' *Os Lusíadas* de Camões; o Pe. Manuel Bernardes, António Vieira, Correia Garção, Alexandre Herculano e Rebelo da Silva têm um texto seu seleccionado. Temos, pois, dois autores do século XVI (dois textos), um autor para cada um dos séculos XVII (António Vieira) e XVIII (Correia Garção); e o século XIX representado por quatro autores (Castilho, Garrett, Herculano e Rebelo da Silva, com seis textos). Se juntarmos a esta contabilidade o tipo de exercício para que se propunham, entendemos a preocupação de escolha de excertos enquanto modelos da língua, modelos exemplares do vernáculo português, na sua versão predominantemente moderna, contemporânea.

O que constitui um claríssimo exemplo da estratégia de vernaculização de uma disciplina literária que a si mesma se funda, refundando a tradição de que nasce. Ainda eivada de retórica, praticando a análise vaga e a declamação. Como se, falhada a missão de tornar explícita a "cultura especial" que era suposto os clássicos antigos transmitirem, coubesse aos clássicos nacionais assegurar a sua continuidade. O que, aliás, parece constituir um mecanismo permanente e universal da história das disciplinas literárias, como Graff escreveu no seu *Professing Literature*: "o que está na origem de uma teoria cultural e educacional ambiciosa acaba por separar-se da metodologia traçada para a pôr em prática, deixando os estudantes a engalfinhar-se na metodologia sem qualquer noção da razão por que a praticam. O ideal social tácito que originalmente informou a metodologia continua a ser tomado por adquirido, mesmo quando já não é partilhado nem compreendido."(34).

É, com efeito, notável a importância que 'os clássicos' ganham no ensino do português nos liceus, já que só neles era possível encontrar a língua naquelas qualidades essenciais que a nova disciplina lhe pretende preservar: *pureza, propriedade e elegância*. Afinal, aquelas mesmas qualidades exibidas, na tradição clássica, pelos mais notáveis autores das línguas grega e latina, sustentáculos do paradigma da imitação. E não deixa de ser digna de registo a resposta indirecta com que Maia termina o Prólogo deste *Manual*, endereçada a um "certo crítico que queria que eu falasse em estilo parlamentar e jornalístico, e não sei em que mais". Considera Delfim Maia que tal inclusão teria "além de outros, o pequeno contra de ser *pedantesco* em um curso de português; porém em tal não caio eu, enquanto Deus me conservar o senso comum." Nem partilhada nem compreendida, certo é que a retórica continua a ser tomada por adquirida, uma questão de "senso comum". E a estilística de Maia é, ao fim e ao cabo, uma esforçada tentativa de actualização da estafada arte de ensinar humanidades.

A partir do Porto, onde Delfim Maia era professor²⁹⁵, e publicado em terceira edição em 1862, parece-nos legítimo reconhecermos neste *Manual* e neste autor um dos primeiros que te-

²⁹⁵ Sabemos que Delfim Maia, para além de professor e autor de manuais escolares, teve uma carreira jurídica que exerceu, paralelamente, conforme encontramos confirmado, por feliz acaso, na *Revista Vista Alegre*, nº 14, ano 3º, Lisboa, edição As Coisas Mudam, Março 2000. Num artigo intitulado "O Dom do Movimento", dedicado ao artista plástico Delfim Maria de Sousa Maya, encontramos a referência a "seu avô paterno, o advogado e juiz Delfim Maria d' Oliveira Maia".

ção procurado interpretar, a uma nova luz, os conteúdos velhíssimos para a novíssima disciplina de Português²⁹⁶. Daí a importância que lhe atribuímos, acrescida daquela outra não menos significativa de Delfim Maia ter feito uma brilhante carreira de autor de manuais para os cursos de Português, tendo vindo a ser, todos, aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública.²⁹⁷

Destinado essencialmente ao terceiro ano do Curso de gramática e língua portuguesa, a verdade é que este *Manual de Estilo* não foge a um saber territorializado pela Retórica, onde os exemplos retirados dos clássicos cumprem a velha função de tornar perceptíveis tantas classificações e definições. A preocupação classificatória parece ser inevitável, e permanece uma das mais marcantes características pedagógicas deste período, significativa da necessidade de inventariar e divulgar saberes mantidos tradicionalmente como património de circulação privada. E mesmo o permanente exercício de memória a que os estudantes eram obrigados, pode bem ter sido o único possível no estágio de desenvolvimento em que se encontravam os conhecimentos literários então disponíveis.

É ainda este bacharel em direito e professor do liceu do Porto, Delfim M^o d'Oliveira Maia que, no Prólogo do *Manual de Estilo*²⁹⁸, agora na sua décima terceira edição feita em 1888, nos dá testemunho das alterações vividas, na sequência da reforma de 1872, na prática da disciplina. Segundo escreve, passou, pelo decreto de 23 de Setembro desse ano, "a ficar *fundido* o curso de português com o d' oratória, poética e literatura clássica; (...) Aquela *fusão* importa deixarem de estudar o novo curso de português quantos se não propõem fazer profissão de letras; porque se lhes figura inteiramente inútil o conhecimento da oratória, poética e literatura clássica. Não era assim com o antigo curso; pois todos viam imediatamente que, fosse qual fosse a profissão que seguissem, lhes havia de ser sempre útil conhecerem a fundo a gramática da língua, possuírem o vocabulário dela com mais extensão do que dá o trato ordinário, e adquirirem facilidade e acerto nas exposição das suas ideias em cartas e outros escritos d' uso comum." A consequência mais visível desta medida era, naturalmente, o menor número

²⁹⁶ "O processo de identificação terá sido desde sempre pensado como apropriação de um modelo, quer dizer, como apropriação de um meio de apropriação (...): imita-me para seres o que és." Cf. Philippe Lacoue-Labarthe, *La fiction du Politique*, Paris, Christian Bourgois, 1987, apud S. R. Lopes, *ob. cit.*: 361.

²⁹⁷ No final deste Prólogo, o autor refere-se à instância oficial de aprovação dos livros escolares: "Procurei assim corresponder à aceitação que este livro teve nas escolas, apesar de nem sequer estar aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública. E mais não foi porque não solicitasse tal aprovação, mas o Conselho Superior está há perto de um ano a dormir sobre o caso. (...) e oxalá que o Conselho Superior durma sempre muito sobre a aprovação de livros escolares, que é melhor isso do que aprová-los maus." (6) Isto em 1862. Certo é que na *Lista dos Livros Aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública para servirem de Texto nas aulas de Instrução secundária durante o ano lectivo de 1888-1889, na conformidade do disposto no artigo 3^o N.3^o da Carta de Lei de 23 de Maio de 1884*, são quatro os livros aprovados da autoria de Delfim Maia, o autor mais representado nessa mesma lista, em que figuram, também, José Simões Dias, Adolfo Coelho e Teófilo Braga, de quem adiante falaremos, apenas com dois títulos para cada um. São os seguintes os títulos aprovados com autoria de Delfim Maia: *Manual de Estilo*; *Noções de Poética*, *História da Literatura portuguesa*; *Teoria da literatura*. Não nos foi possível encontrar exemplar de *Noções de Poética*.

²⁹⁸ Delfim Maria d' Oliveira Maia, *Manual de Estilo seguido de Regras de Metrificação e de Conselhos, Regras e Temas de redacção*, décima terceira edição, Aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Pública, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C.^a, 1888:5-7.

de estudantes que se propunham a exame, pelo que "(...) comparado o número dos que faziam exame do antigo curso de português com o dos que fazem exame do actual, encontra-se uma grandíssima diminuição."

"(...) é realmente muito para sentir que, por efeito daquela fusão, fique o maior número sem conhecimentos d' uma utilidade óbvia e geral, quais os que dava o antigo curso de português.

D'aqui vem pensarmos que, em nova organização da instrução secundária, virá a restabelecer-se o antigo curso de português."(5-6)

O texto é, de si mesmo, esclarecedor: a 'fusão' do ensino do português com o ensino da literatura - uma literarização excessiva? - acompanhava-se da não obrigatoriedade daquela frequência e exame, exigindo-se apenas, para entrada em alguns cursos do ensino superior, o exame de Oratória. O resultado imediato, que naturalmente preocupava Delfim Maia, era a real diminuição qualitativa da preparação geral dos alunos, que saíam menos capazes de pensar, de falar, de ler, e de redigir, fosse o que fosse.

Motivado pela confiança em que a situação regressasse à forma inicial, este professor continuava a reeditar o seu manual, certo de que a situação anterior seria reposta, a breve trecho. Pelo que, retomada a "separação do curso de Português", o manual recupera toda a sua pertinência, acompanhado agora, já não de textos para recitação, mas de um capítulo dedicado às "regras de metrificação", contempladas no novo programa da disciplina. A variedade métrica do verso nacional é tratada de forma muito esquemática e exclusivamente classificatória, e ilustrada com brevíssimos exemplos de versos portugueses.

Vinte e seis anos mais tarde, os exercícios de composição das primeiras edições, que correspondiam a prescrições do programa, são substituídos por um capítulo "Conselhos, regras e temas para redacção" que, não sendo agora objecto de tratamento obrigatório, é, no entanto, considerado essencial na formação dos estudantes. E onde antes se propunham quinze temas, para três géneros de composições, surgem agora vinte propostas em cada um deles, acrescidos de mais três categorias - "explicação de provérbios, máximas e expressões figuradas"; "comparações entre objectos de uso comum"; e "redacção de alguns assinados mais frequentes". Inspirados, certamente, pela experiência de tantos anos, os conselhos aos alunos revelam um carácter menos formal: devem "elaborar[ndo] mentalmente a redacção toda. Só depois disto feito, é chegada a ocasião de escrever." Porque, diz o professor-autor, "Nunca faltaram expressões a quem sabe bem o que há a dizer"(84), surpreendente actualização de um dos ditos mais famosos de João de Barros, na sua gramática quinhentista.²⁹⁹

Escrever numa linguagem mais próxima aos alunos, promover a sua capacidade de falar e de escrever, desenvolver neles a imaginação, prepará-los para a vida ("explicação de provérbios..." e "redacção de alguns assinados mais frequentes"), são pequenas-grandes novidades que encontramos nesta edição do *Manual de estilo*, destinado aos primeiros anos de formação

²⁹⁹ João de Barros, *Diálogo em Louvor da Língua portuguesa* (anexo à *Gramática da língua portuguesa*, ed. cit.:400), em que se escreve: "Certo, a quem não falecer matéria e ingenho para demonstrar sua tenção, em nossa linguagem não lhe falecerão vocábulos."

liceal em português, apesar da inevitável conformação geral com os esquemas classificativos e a terminologia da velha Retórica.

Mas Delfim Maia apresenta-se como professor de Oratória, Poética e Literatura, disciplina dos anos mais adiantados do curso dos liceus, cuja diversa vocação vai, naturalmente, levá-lo à concepção de outros livros escolares. Para esta disciplina, outras exigências e outras estratégias pedagógicas se colocam a este professor-bacharel de direito, cujas obras de intenção pedagógica nos permitem acompanhar o curioso processo de fundação e conquista de identidade desta disciplina.

*Teoria da Literatura particularmente da Literatura em Prosa*³⁰⁰ é outra das publicações escolares de Delfim Maia que conheceu algum sucesso, através de várias edições. Tivemos acesso³⁰¹ a uma segunda edição, de 1883, "segundo a última reforma d'instrução secundária", cujo título destaca a persistência com que se impõe, então, esta ideia de uma "teoria" da literatura, a par de um 'conhecimento prático' das obras literárias. Para nós, leitores do século XX/XXI, que aprendemos a considerar a Teoria da Literatura como uma aquisição disciplinar do século XX, em tudo devedora da actividade teórica dos formalistas russos e da sua investigação, foi com relativa surpresa que descobrimos este título num manual oitocentista, apesar de termos já percorrido algumas obras em que tal denominador surge com relativa insistência. Vamos, pois, abrir esta *Teoria* e descobrir o que nos oferece como motivo de reflexão e de exemplaridade epocal.

A título de 'Introdução', somos levados directamente a uma definição do objecto de que se ocupa: "Literatura, como disciplina, é a *teoria geral* das composições literárias, e a *história crítica* delas."

"Assim, a *disciplina denominada Literatura Nacional* compreende entre nós:

1º, a teoria das composições literárias, ou o ensino das *regras comuns a todas as composições literárias*, e o das *regras particulares a cada género* dessas composições;

2º, a *história crítica* do movimento da língua e das belas letras em Portugal, e das relações dele com o efectuado nos povos antigos, e nas principais nações modernas da Europa."(6, itálicos nossos).

O que enuncia, de forma clara, as duas vertentes principais em que a disciplina de literatura haveria de operar: a primeira "de ordem propriamente teórico-normativa (...), a segunda de ordem histórico-comparativa"³⁰². Procurando responder à primeira destas perspectivas, restringe progressivamente o seu âmbito, ao colocar-se, especificamente, no campo de uma «teoria da

³⁰⁰ Delfim M^o d' Oliveira Maia, *Teoria da Literatura particularmente da Literatura em Prosa para uso das aulas de Literatura Nacional*, 2ª edição, Porto, Tipografia de A. J. da Silva Teixeira, 1883. A primeira edição é de 1880, e teve ainda uma 3ª em 1887.

³⁰¹ Queremos aqui deixar expresso o nosso agradecimento ao Professor Doutor Vítor Aguiar e Silva, pelo empréstimo que nos fez deste manual de Teoria da Literatura, através do qual tivemos o primeiro contacto com o autor de manuais Delfim Maria de Oliveira Maia.

³⁰² Aguiar e Silva, "Apontamentos sobre algumas genealogias hispânicas da Teoria da Literatura", *Prof. Dr. José Ribeiro Dias-Homenagem*, Org. Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000: (947-50) 948.

literatura em prosa», que ele distingue de uma «teoria da literatura em verso», para a qual reserva o nome de *Poética*.

Dá, de seguida, um sumário da obra onde figura, numa primeira parte: "As Regras comuns a todas as composições literárias compõem-se de duas partes: "Invenção ou estudo do assunto", de que se consideram três variedades - estudo lógico ou das ideias; estudo moral ou dos sentimentos; estudo histórico ou poético dos factos"(7); a segunda parte contempla a "Composição da obra literária", que se distribui por dois capítulos, o da "Disposição" e o da "Elocução". Ou seja, reencontramos, sob forma um pouco mais discreta, três das cinco componentes da Retórica.

Assim, é claramente dito que "A disposição é a distribuição ordenada dos materiais formados pelo estudo do assunto e úteis ao fim da composição", destacando a respectiva "lei capital": "a unidade ou convergência de todas as partes para o fim geral da obra."(45) Formulação recorrente que mobiliza o modelo clássico de concepção/recepção artística, na medida em que a impressão de totalidade inerente ao acto de criação pedia ao receptor a aplicação de um mesmo modelo de leitura: as partes só podem ser entendidas a partir do todo, o todo só a partir das partes³⁰³.

Segue-se a elocução, que "pule e aperfeiçoa a expressão (...), ajunta ao valor intrínseco dos pensamentos, o artístico da forma." Explica o autor que "É esta uma operação que mal se pode fazer bem, *sem grande preparação* anterior, pela qual se tenha feito, *na muita e variada lição* dos bons escritores, *ampla provisão de palavras*, e aprendido *a exacta significação* delas" (46, itálicos nossos). Ainda na mesma página, lá encontramos dito que "A arte da elocução compreende, além dos conhecimentos gramaticais, o das figuras de pensamento, o das virtudes essenciais das palavras, frases e cláusulas, e enfim, o do estilo e seus géneros." Ou seja, um conjunto de saberes do domínio do gramatical e do etimológico que é suposto sustentarem a face "artística" da obra mas que se confundem permanentemente com ela. Sinal do quanto foi difícil e moroso destringir os diversos ramos do saber que haviam de formar-se a partir da Retórica clássica. Uma aventura científica e disciplinar reservada ao século vinte, que ganhará enorme impulso com a Linguística saussuriana e o formalismo russo.

Só depois deste capítulo introdutório e genérico, se entra no tratamento das "Regras especiais de cada composição em prosa"(47 e sgs.). E há aqui alguma novidade: "As composições em prosa subdividem-se em epistolares, didácticas, narrativas e oratórias"(49), limitando a quatro os seis géneros propostos por Cardoso³⁰⁴. Delfim Maia assimila ao epistolar o familiar; o descritivo e o histórico condensam-se no narrativo; mantêm-se o didáctico e o oratório. Registe-se, pois é bem visível, o esforço de aligeiramento da doutrina, uma melhor relação lógica entre as várias partes, a apresentação de enunciados mais claros, que são claramente construídos a pensar nos seus destinatários principais. E só a propósito do género oratório se enunciarão as

³⁰³ Cf. a noção de "círculo hermenêutico", H. G. Gadamer, *Truth and Method*, New York, The Seabury Press, 1975: 235 e sgs. . Também o todo que era a retórica exigia a consideração obrigatória das suas partes constituintes, e cada uma destas apelava ao saber global que a retórica detinha.

³⁰⁴ "Os principais géneros de discurso em prosa são, como já se disse,- o familiar, o epistolar, o didáctico, o descritivo, o histórico, o oratório." cf. Cardoso Borges de Figueiredo, *Lugares Selectos*, 19ª edição, 1889:X, conforme atrás deixámos dito.

restantes partes em falta, para que a retórica aí esteja, toda inteira: "memória e declamação aplicada ao discurso oratório".

Vale a pena determo-nos na definição e apresentação do género narrativo, que compreende "todas as composições em que se narram acções e sucessos da vida da humanidade. E como estes factos podem ser verdadeiros, fingidos ou mistos, daqui vem a divisão em *composições históricas, romances e romances históricos*."(54) Porque as composições históricas "exigem cinco qualidades: verdade, clareza, precisão, interesse e dignidade"(55), não podem os "ornatos das composições históricas (...) os retratos e os discursos" excederem os limites assim impostos: "é preferível o bosquejo ao retrato extenso, a pintura dramática por meio das acções e ditos, à pintura descritiva directa"; quanto aos discursos, "ainda que as ideias sejam históricas, a forma raras vezes o será; e não o sendo, virá o *discurso* a ser um misto de verdade e *ficção*, que tirará à *história* o carácter de *verdade* que lhe é essencial"(56-7)³⁰⁵. Fica bem este sublinhado da historicidade dos discursos que tão bem se compagina com a modernidade que estamos descobrindo.

Os romances históricos define-os, muito certamente, como textos "que misturam, com factos e personagens verdadeiros, outros factos e personagens d' invenção"³⁰⁶. Mas o mais importante é que "Para estas narrativas merecerem o epíteto de históricas, deve a parte de invenção ser tão ajustada à verdadeira e tão apropriada a realçá-la e completá-la, que nelas se ache, em certo modo, *uma verdade ainda mais fiel e mais viva do que na história*."³⁰⁷

E segue-se o tratamento dos romances, "também denominados novelas e contos, quando mais breves", e que são "narrativas de factos de invenção e, de preferência, verosímeis. Com esta última qualidade, o romance deixando à história os factos, públicos e memoráveis, toma para si a outra face da vida do homem: a da família, a dos interesses e acidentes quotidianos, a das paixões, virtudes, vícios, usos e caracteres da vida comum. Tal é o campo vasto e fecundo, em que trabalha o romancista."(58)

A capacidade inventiva da ficção aparece colocada ao serviço do homem comum e dos seus problemas quotidianos e particulares a que a verosimilhança deverá emprestar o suplemento de vida, essencial à literatura. A linguagem é mais precisa, os termos vão ganhando a consistência e a individualidade de autênticos conceitos: público vs. privado; História vs. romance(/invenção); historiador vs. romancista; verdade vs. verosimilhança.

No entanto, não é ainda possível ao autor desta *Teoria* perceber a função da literatura à margem da boa moral: o romancista deve preocupar-se em "apresentar sempre a virtude sob um aspecto atraente e respeitável, ainda entre as maiores humilhações; e pelo contrário pintar o vício de modo a torná-lo odioso, ainda na mais brilhante prosperidade. O que fizer o contrário, não será digno da qualificação de homem honesto, nem da de bom cidadão."(58) É que também

³⁰⁵ Itálicos nossos, para destacar conceitos em gestação que o século XX vai tornar precisos e operacionais, dentro do quadro teórico construído por formalistas e estruturalistas.

³⁰⁶ Assim aparece definido o romance histórico, desde o seu aparecimento até hoje, conforme no-lo recorda M^a de Fátima Marinho, *O Romance Histórico em Portugal*, Porto, Campo das Letras. 1999.

³⁰⁷ Delfim Maia, *ob. cit.*:57, itálicos nossos. Não disse Agustina Bessa Luís que a História é uma ficção controlada?

ao romance, tal como atrás deixara dito a propósito dos tratados didácticos, cabe "servir ao fim mais elevado da literatura, o culto do belo moral."(51)

São conceitos de tempos diversos, em complexa e inevitável convivência.

No tratamento do género oratório, verificamos também algumas alterações, comparativamente a Cardoso, sempre orientadas por uma preocupação de simplificação e de clareza na exposição: "O género oratório pertence à eloquência oral, e compreende propriamente os discursos orais com o fim de influir sobre o ânimo alheio, vencendo as resistências que ele opõe ao fim do orador. Mas nele entram também os discursos escritos à imitação e com o fim daqueles."(58-9) Quanto ao que seja a eloquência, ela é definida como "o poder, natural ou cultivado, de convencer, persuadir e deleitar por meio da palavra falada ou escrita", lembrando que "A disciplina que expõe sistematicamente os meios, fins e leis da eloquência, tem o nome de retórica ou oratória." Não resolve, ainda, o nosso mestre de Literatura a natureza circular e redundante deste velho monumento de definições, mas há toda uma outra forma de exposição, claramente mais simplificada.

Que é ainda manifesta na consideração das "espécies de discurso oratório", onde a diferença relativa a Cardoso é mais notória. Lembrando as cinco espécies de discurso oratório que "costumam distinguir-se": "do púlpito ou sagrado, - da tribuna ou parlamentar, - do foro ou judicial, - académico ou das assembleias literárias, - e militar ou dos campos da batalha" - curiosamente, em ordem diversa da que Cardoso apresenta, nos *Lugares Selectos* - comenta: "Mas esta divisão, além de incompleta, assenta mais na diferença exterior de lugar, do que na interior da natureza de cada espécie. Por isso parece-nos preferível classificar cada discurso, segundo o seu fim e carácter dominante, em *deliberativo, judicial, didáctico e amplificativo*"(59), de que nos dá as diversas modalidades, cada uma delas com as respectivas partes e funções, tudo dentro dos cânones retóricos habituais. A atenção aos caracteres intrínsecos do texto literário, a ausência daquela aura catequística em que Cardoso envolve os seus enunciados são sinais duma sensibilidade já moderna mas que não tem ainda ao seu dispôr o vocabulário necessário para se dizer.

Se olharmos aos exemplos que, a propósito, vão sendo apresentados, o critério de selecção seguido não oferece grandes novidades. Os clássicos gregos e latinos continuam a ser frequentes:

- 6 de Cícero
- 4 de Tito Lívio
- 3 de Tácito
- 3 de Ovídio
- 1 de Homero,
- 1 de Catão,
- 1 de Demóstenes,
- 1 de Virgílio e
- 1 de Quintiliano

Vinte e uma citações de clássicos antigos que se confrontam com treze referências a autores nacionais, a que recorre de forma nitidamente contida: lá aparecem 2 citações d' *Os Lusíadas* de Camões (distráiu-se o autor do seu propósito exclusivo, a prosa?) o único do século XVI; mais 4 excertos do Pde António Vieira e 1 de Frei Luís de Sousa, do século XVII; Jacinto Freire, Alexandre Herculano, o Visconde de S. Jerónimo e Malhão, do século XIX, surgem também citados, uma vez cada um, à excepção de Malhão que fornece três exemplos.

Como se, a propósito desta disciplina terminal do curso dos liceus, considerada, por excelência, literária fosse "uma questão de bom senso" dar mais espaço aos clássicos antigos do que aos modernos portugueses. Curiosamente, parece querer equilibrar-se esta regra com o critério seguido na selecção da representação portuguesa, atribuindo um maior peso ao século XIX. Verificamos ainda que, destes autores portugueses, alguns textos são comuns aos *Lugares Selectos* de Cardoso, que aqui ganham expressividade e leveza devido, sobretudo, à muito menor extensão dos textos apresentados e a um critério de exemplificação com um maior grau de intensionalidade. Enquanto Cardoso transcreveu nos seus *Lugares Selectos*, todo o discurso do Malhão nas exéquias do Conde de Barbacena, Delfim Maia cita-o em três situações diversas, e apenas em breves parágrafos.

Apesar das muitas relações de vizinhança entre os manuais de Cardoso Borges de Figueiredo e de Delfim Maia, quanto a princípios teóricos, há aqui, sem dúvida, uma vontade de simplificar, de sistematizar, ou, em duas palavras, tratar pedagogicamente. Parece-nos, com efeito, surpreender nos manuais deste autor um assinalável esforço de criação de um discurso pedagógico relativamente novo, em que a própria língua portuguesa se vai adoçando e deixando manejar com maior docilidade. Discurso concebido especialmente para ser entendido por uma classe de estudantes que se sabe, à partida, ser heterogénea e de fraca preparação cultural, a quem se pretende legar um conhecimento antigo mas definitivamente essencial.

Outro aspecto que nos interessa salientar é o surpreendermos este esforço de re-arrumação de saberes que circulavam numa Retórica a uma Estilística, e desta a uma Teoria da literatura, uma massa heterogénea e plural, donde acabarão por nascer as diferentes disciplinas do conhecimento linguístico e literário, sempre necessariamente interdependentes.

A mesma novidade pedagógica e fresca de concepção não encontramos na *História da Literatura* que Delfim Maia produziu e que virá, igualmente, a fazer parte das listas de livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública em 1888. Podemos encontrar a sua segunda edição³⁰⁸, em que se inclui a Advertência da primeira, sem data expressa. Na linha da mesma e constante preocupação do autor em ajustar o seu trabalho às mais recentes orientações definidas no Programa oficial, esta *História da Literatura* pretende dar resposta às "Noções de literatura oriental, grega e latina", já que nenhum manual adoptado considerava a literatura

³⁰⁸ Delfim M^o de Oliveira Maia, *História da Literatura segundo o Programa oficial para a cadeira de Literatura nacional dos Liceus*, segunda edição, revista e correcta, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C^o, Editores, 1892.

oriental. Por isso "nos desviámos da rota seguida pelos que nos precederam em igual labor. Pensámos ir por melhor caminho."(6)

Mas é, na verdade, um caminho longo e tortuoso. A Parte I, que se anuncia sob o título de "Antiga literatura oriental", trata «Egípcios, Fenícios, Persas e Medos, Assírios e Caldeus, Chineses, Índios e Hebreus». Aqui não é possível "o método sincrónico, em razão da cronologia ser aí toda conjectural e não chegar a ser aproximativa senão com diferenças de séculos"(5). Mas por lá passamos para chegar ao «Nascimento, progresso e esplendor da antiga literatura grega» e acompanhar a «Literatura greco-romana». A Parte II abre com um primeiro capítulo dedicado à «Literatura medieval e moderna na França, Itália, Espanha, Alemanha e Inglaterra», seguido do Capítulo II, de «Literatura moderna», também dedicada a cada uma daquelas nacionalidades.

Uma Parte III dá «Noções de linguística e de filologia portuguesa», onde, em menos de dez páginas, se torna visível o esforço de simplificação dos conceitos mais correntes.³⁰⁹ Estamos então em condições de entrar na Parte IV e última, a «História da Literatura portuguesa», que "Desde a fundação da monarquia..." avança, séculos fora, até aos mais representativos escritores da segunda metade do século XIX. O Índice da obra, constitui um autêntico arsenal de nomes que a escrita eternizou, e que o cânone oficial havia de integrar muito diversamente.

Considera o autor ser vantagem sua adoptar o 'método cronológico' que ele prefere "por mostrar de pronto como as nações mais atrasadas imitam as mais adiantadas; e como, se uma destas pára, fraqueja ou sucumbe, vem outra tomar o lugar dela; e por este modo vão tendendo a uniformizar-se as literaturas nacionais, e vai a humanidade seguindo numa marcha progressiva sem perder nenhuma das conquistas feitas."(5, Advertência).

Por banais que nos possam parecer, hoje, tais afirmações, cumpre-nos discernir o maravilhoso espanto que terá constituído, para estes homens do século dezanove, a descoberta e a compreensão de conceitos radicalmente novos difundidos pelos discursos científico e filosófico do tempo, e que se tornaram em verdadeiros signos duma mudança e de uma crença também desconhecida: nas *Nações*, na *Humanidade*, no *Progresso*, nas *Literaturas nacionais* - evidentes marcas romântico - evolucionistas que impregnam esta História literária.

Do conjunto das obras deste jurista-professor, feitas para uso das escolas, esta é, sem dúvida, aquela que nos parece ter ficado mais aquém dos dotes pedagógicos do autor. Mas nela se revela, também, a força da tentação científica que representava, para estes homens, a construção de uma História da Literatura.

Chegados a este ponto, reparemos como nos fomos deslocando das primeiras Histórias Literárias de Portugal para as Histórias da Literatura. De horizontes ora coincidentes ora diversos, permanece em ambos os casos a "força identificatória da literatura concebida como um modo exemplar de transmissão da cultura"³¹⁰ que contrasta com a tecnicidade imposta pela

³⁰⁹ Registemos estes termos «Linguística e Filologia», ausentes até aqui. Ver, mais à frente, capítulo Quarto.

³¹⁰ Silvina Rodrigues Lopes, *ob. cit.*: 422.

análise retórica (gramatical e/ou estilística) considerada um fim em si mesma e desligando a literatura de qualquer objectivo exterior.

Foi - é? - entre estes dois pólos, que a nossa disciplina teve que conquistar o seu espaço próprio e assentar os seus fundamentos.

3.4.3. José Simões Dias A Vulgata Literária Fim de Século

Tomemos agora o caso de duas obras complementares, publicadas pelo professor do Liceu Central de Lisboa, José Simões Dias, e que em 1896/97 iam já na sua 6ª e 8ª edições, respectivamente: *Teoria da Composição Literária e História da Literatura Portuguesa*, que formavam um *Curso Elementar de Literatura Portuguesa*³¹¹, também presentes na lista de livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução pública, para o ano lectivo de 1888-9. Não faltava no *palmarés* deste distinto professor a sua História da literatura grega e romana, anunciada separadamente da portuguesa, na Tábua bibliográfica da edição da *Teoria...*, de 1896, mas realmente integrada na *História da Literatura portuguesa*, de 1897.

Conforme Advertência do autor, a *Teoria da Composição literária* é "o preliminar obrigatório da história da literatura portuguesa", que, por sua vez, não podia ignorar, "como introdução indispensável", "O resumo da história das duas mais fecundas e formosas literaturas da antiguidade". Constituindo estes dois volumes uma, afinal, trilogia já identificada. Na mesma Advertência, dá-nos o autor um esclarecimento que é, na sua essência, a própria confirmação de pertença a uma *vulgata*: "Aristóteles, Cícero e Quintiliano esgotaram o assunto na antiguidade, especialmente em relação à retórica, e de tal modo fixaram as leis das artes da palavra que até nossos dias essas leis têm sido mantidas e respeitadas; a *lição escolar o que tem feito é repeti-las, comentá-las e ampliá-las.*" (itálicos nossos).

Assumindo essa mesma condição escolar, ou se quisermos pedagógica, o objectivo deste manual consiste em "simplificar o estudo das matérias, substituindo o palavroso e estéril pelo que nos pareceu útil na prática (...)". E fazendo jus à sua específica missão educativa, confessa que a sua única intenção é prestar "*algum* serviço às escolas a que este compêndio é destinado, e *algum* auxílio aos *raros curiosos* que em Portugal *ainda* se interessam pelo estudo das humanidades." Sensibilidade que alia à percepção de pertença a uma já mais que codificada e divulgada tradição uma aura de saber privativo dos "raros curiosos" que cultivavam "ainda" as letras clássicas.

Começa a sua *Teoria...* com as definições prévias do termo Literatura, distinguindo três níveis diversos: o *geral*, o *restrito* e o *didáctico*. Enquanto na primeira acepção, literatura é "a arte de representar e conservar os pensamentos do espírito humano por via da linguagem falada ou escrita", na segunda "designa somente o conjunto de manifestações verbais destinadas a

³¹¹ Cf. Advertência da *História da Literatura Portuguesa*, oitava edição, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897. *Teoria da Composição Literária*, sexta edição, Lisboa, Tipografia Lucas, 1896.

despertar o sentimento do belo pela perfeição das formas ou pela excelência das ideias", e na terceira acepção contemplada, a *didáctica*, "a literatura é o *estudo das regras* da composição literária e das *fases* do movimento intelectual de um povo, quanto à *língua* e à *cultura artístico-verbal*." (9-10, itálicos nossos). É que "A literatura de um povo é influenciada pelo carácter nacional, pelos costumes, pelo temperamento particular dos escritores, e marca os graus de civilização do povo que a produziu."

A consideração destas três acepções do termo *literatura* mais não é do que a tentativa de conciliar diversas interpretações do fenómeno literário que então circulavam e que subsistirão até hoje, em benefício, contudo, do progressivo afinamento semântico do termo, na sua dimensão especificamente *didáctica*. Etapas necessárias da lenta e difícil passagem que se foi fazendo das Letras para a Literatura que testemunham também a restrição e a precisão conceptuais que a disciplinarização da literatura foi exigindo.

Trata-se de um manual que apenas quis reter o essencial da ciência e da terminologia retórica mais divulgada. E cada vez mais se revela a natureza normativa do livrinho, em enunciados breves e sintéticos, onde, sem qualquer intuito de problematização, se misturam e se confundem termos e conceitos posteriormente percebidos como relativamente incompatíveis entre si, mas que não estavam ainda suficientemente estudados e clarificados e cuja circulação simultânea no discurso intelectual dominante ajudava a confundir. Assim, a composição literária "é o produto das seguintes faculdades dominantes: *imaginação* (...) *bom gosto* (...) e *génio*", de nítida procedência romântica, às quais devem "servir de guia", "o bom-senso, a imitação dos bons modelos e as regras da crítica literária"(11) devedoras de um quadro mental e estético clássico-retórico.

A *Teoria da composição literária* é, pois, "o conjunto das regras que presidem à elaboração da obra literária". E porque "Essas regras são em parte comuns a todos os géneros e em parte aplicáveis a cada género em especial" propõe-se o autor "repartir este estudo em duas secções: uma para os princípios gerais da literatura e outra para as regras especiais de cada composição ou grupo de composições similares."(12) Ora as três operações fundamentais a que nenhuma composição pode fugir são... a *invenção*, a *disposição* e a *elocução* (15), cada uma delas dispondo de uma série de "meios" para se exercer cabalmente.³¹²

No capítulo dos géneros em prosa, permanece o complicado emaranhado que a retórica era, por ausência de capacidade de arrumação de um campo em si mesmo excessivo: do género epistolar, com suas "variedades" passa ao didáctico, com suas diversas "espécies" cujo

³¹² A *invenção* devia recorrer aos "dotes naturais"(fecundidade, vivacidade e justeza), ao "método" (análise vs. síntese; indução/dedução) e "movimento" (progressão ascendente vs. descendente). A *disposição* devia respeitar a "ordem", a "ligação", o "movimento" e a "unidade". A *elocução*, a que também "se chama *estilo*" é a mais importante e variada operação das "artes da palavra", "donde veio a conhecida frase: o estilo é o homem". E segue-se o habitual rol de classificações: poético vs. prosaico; conciso, preciso, desenvolvido ou difuso; ténue, temperado ou nobre/sublime. A excelência da composição era ainda dependente de um misto de "dons naturais" (facilidade, elegância, nobreza, veemência) e de "trabalho auxiliado pela arte, especialmente pela gramática e retórica, [que] são: pureza, correcção, clareza, harmonia, variedade e conveniência. As três primeiras pertencem ao domínio gramatical, as três últimas ao domínio da estilística": (15-30) 24. A propósito da *variedade* desfilam as figuras de palavras e de pensamentos" que os antigos chamavam *ornato*"(31-41).

"vasto domínio se alarga[-se] por todos os géneros literários"[!]. (Cada género é a literatura inteira a sós). Quanto ao narrativo, inclui os "diferentes trabalhos de investigação, crítica e exposição histórica, pelos *subsídios fornecidos à história* pelas criações lendárias e finalmente pelas histórias fictícias mais ou menos verosímeis da novelística."(55). Onde se faz corresponder, por inteiro, o género narrativo ao modo próprio da História, sendo que as lendas não são mais do que "subsídios" que fornecem "informações preciosas acerca dos costumes, crenças, instituições, e civilização dos povos nas mais diferentes épocas"(57), e ao romance, enquanto "narrativa de factos imaginários, dispostos com verosimilhança, formando uma história fictícia" vai buscar-se "A pintura dos costumes, caracteres e paixões" que "fornece[m] ao historiador excelentes subsídios para julgar os homens e as coisas." (58). Permanece uma difusa confusão entre o estatuto do historiador e o estatuto do romancista, e só para este se "admitem *liberdades de estilo* que não podem ser consentidas a quem expõe e julga serena e imparcialmente os factos."(60). Aquela existência sinónima dos termos história/literatura, historiador/escritor, típica da primeira metade do século, condicionando a percepção do próprio fenómeno de criação ficcional, resumido aqui a mera questão de "liberdades de estilo" e que Delfim Maia, conforme atrás pudemos ver, soubera já destrinçar com bem maior lucidez.

Em contrapartida, preocupa-se o autor em referir, de passagem, alguns modernos romances europeus, e cita Balzac (e Camilo - *romance de costumes*), Júlio Verne (*romance científico*) e George Sand (*romance filosófico*). Estas 'modernidades' francesas surgem, pois, como notas dissonantes numa pauta feita à pressa e ao sabor da tradição, servida por certos informes que fragilizam ainda mais este capítulo, como seja o de considerar "o *conto popular, dramatização* d' um facto da tradição oral"(58). Apesar das muitas imprecisões que põem em circulação entre os estudantes da capital, este manual tinha a enorme vantagem, para além do pequeno formato e preço, de terminar com uma breve antologia de peças poéticas de autores portugueses recolhidas sob o título "Exemplos de composição poética" e arrumadas pelos três géneros épico, lírico e dramático.

Seguiremos a metodologia utilizada para os dois autores anteriores, para verificarmos as escolhas textuais e ilustrativas efectuadas por Simões Dias, e delas extrairmos algumas conclusões. Através do levantamento dos autores citados, ao longo das três partes de que a obra se constrói, *Da Literatura em Geral, Dos géneros literários, Exemplos da Composição poética*, veremos alterarem-se os sinais, através dos resultados quantitativos de clássicos vs. portugueses, que vamos apresentar pela ordem de frequência das respectivas ocorrências.

Na primeira parte, «Da Literatura em Geral», chegamos aos seguintes resultados:

Clássicos antigos:

Cícero-13

Vergílio-5

Quintiliano-2

Plutarco-1

Portugueses:

António Vieira-8

Camões-6

Heitor Pinto-2

Cristóvão Falcão-1

António Ferreira-1

D. Jerónimo Osório-1

Jacinto Freire-1

Garrett-1

Apesar da supremacia numérica dos autores portugueses, oito vs. quatro clássicos, a verdade é que se somarmos o número das citações feitas, encontramos uma surpreendente igualdade: vinte e uma citações dos clássicos, vinte e uma citações de autores portugueses. Significativo é o realce dado à classificação das figuras (de palavras e de pensamentos), que esgotam praticamente todo o arsenal de citações, neste primeiro capítulo.

Na segunda parte, «Dos Géneros Literários», é possível construir três listas: duas relativamente longas, uma de autores greco-latinos e outra de autores portugueses; e uma terceira, bem mais pequena, de autores europeus modernos, todos eles franceses, como já referimos.

Clássicos antigos:

Cícero-19

Demóstenes-6

Horácio-5

Quintiliano-4

Tito-Lívio-4

Aristóteles-3

Eurípedes-2

Ovídio-2

Píndaro-2

Vergílio-2

Tácito-2

Ésquilo-2

Com uma única referência, e seguindo a ordem de aparição no manual, encontramos ainda Séneca, Plínio, Longino, Luciano, Plínio O Moço, Marco Túlio, Homero, Heródoto, Hesíodo, Sófocles, Apuleio, Xenofonte, Catão, Esopo.

São vinte e seis os autores citados, com um total de sessenta e sete citações.

Autores portugueses:

Camões-19
 Gil Vicente-5
 Bernardim Ribeiro-3
 António Ferreira-3
 Garrett-3
 António Vieira-2
 Sá de Miranda-2
 Correia Garção-2
 Cruz e Silva-2
 Castilho-2
 Jacinto Freire de Andrade-2

Com apenas uma citação, lembram-se breves excertos de D. Duarte, Fernão Lopes, Luís Henriques, Álvaro de Brito, João de Barros, Diogo do Couto, Azurara, Rui de Pina, Jorge de Montemor, Diogo Brandão, Heitor Pinto, Fernão Mendes Pinto, Francisco M. de Melo, Jerónimo Baía, Soror Mariana Alcoforado, Costa e Silva, Filinto Elísio, Nicolau Tolentino, Guilherme Braga, José Basílio da Gama, Agostinho de Macedo, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Soares de Passos, Júlio Dinis, Guerra Junqueiro.

São trinta e oito os autores portugueses com setenta e três citações.

A desigualdade verificada entre a frequência das autoridades antigas e nacionais é relativamente insignificante e com ligeiro benefício para a representação nacional. A partilha de importância persiste, pois, no essencial.

Em relação ao paradigma nacional, tentemos analisá-lo de outras perspectivas. Agrupados os autores pelos séculos respectivos, dão-nos uma enorme superioridade de representação do século XVI, com quarenta e seis ocorrências, a par das cinco de autores do século dezassete, doze do século dezoito e dez do século dezanove. A literatura quinhentista mantém, pois, o lugar de destaque que, desde o início do século, lhe era reconhecido, mantendo a indiscutível superioridade de Camões. Outra constatação possível é a representação relativamente avantajada do século dezanove, onde encontramos, pela primeira vez seleccionados para um manual escolar

de literatura, autores como Camilo, Soares de Passos, Júlio Dinis, Guerra Junqueiro que por esses anos viam os seus talentos largamente reconhecidos quer pelo público quer pela crítica.³¹³

A terceira lista que referíamos é constituída por autores europeus, para a qual inventariámos duas citações de Boileau, e uma de Bossuet, Fénelon, Mme Sévigné, Guizot, Balzac, Jules Verne, George Sand, e de *La Nouvelle Héloïse* [Rousseau], num total de nove autores citados e dez citações. A literatura europeia acha-se suficientemente representada através de autores franceses de notoriedade firmada, de que o mais citado é um dos grandes codificadores da doutrina clássica, Boileau, acompanhado dos representantes maiores da eloquência sagrada e política - Bossuet, Fénelon, Guizot. Os românticos, realistas e naturalistas franceses dão a nota de contemporaneidade. Simões Dias representa, neste particular, uma curiosa solução de compromisso entre o clássico e o moderno.

Na terceira parte desta *Teoria da Composição...*, titulada «Exemplos de Composição Poética», encontramos apenas autores nacionais, com textos integrais e/ou excertos relativamente longos, que compõem assim uma breve antologia de poesia portuguesa.

Os dados que registámos foram os que a seguir se apresentam, seguindo o mesmo critério de frequência decrescente dos autores citados.

Século XVI:

Camões-4
 Gil Vicente-2
 Garcia de Resende-1
 Conde de Vimioso-1
 António Ferreira-1
 Bernardim Ribeiro-1
 Diogo Bernardes-1
 Manuel de Azevedo-1
 Jerónimo Corte Real-1

Século XVII:

Rodrigues Lobo-1
 D. Francisco Manuel de Melo-1

³¹³ "O *Amor de Perdição* de Camilo teve cinco edições entre 1862-79; as *Poesias* de Soares de Passos, de 1856, acrescentadas com inéditos, esgotaram sete edições até 1890; Júlio Dinis foi o escritor de êxito entre 1868-71; de Junqueiro, constituíram verdadeiros fenómenos de vendas *A Morte de D. João*(1874), *A Velhice do Padre Eterno* e *A Pátria* que vendeu 6 000 exemplares em cinco dias", cf. *História de Portugal*, dir. José Mattoso, sexto volume:55, e Lopes de Oliveira, *Guerra Junqueiro, a sua Vida e a sua Obra*, Lisboa, 1955, 2 vols, vol.II: 247.

Século XVIII:

Bocage-9
 Filinto Elísio-5
 Correia Garção-4
 Reis Quita-2
 Cruz e Silva-2
 Nicolau Tolentino-1
 Tomás António Gonzaga-1(1807)*
 António Pereira Sousa Caldas-1(1814)*
 José Maria da Costa e Silva-1(1816)*
 António Ribeiro dos Santos-1(1818)*
 Curvo Semedo-1(1838)*
 Pimentel Maldonado-1(1838)*³¹⁴

Século XIX:

Almeida Garrett-1
 Castilho-1

Registamos, pois, treze ocorrências de nove poetas do século dezasseis. Dois do século XVII, com uma citação para cada um. O século XVIII ilustra-se através de doze poetas, perfazendo um total de vinte e nove excertos seleccionados. Quanto ao século XIX, dois autores, duas citações.

Ganha relevância a poesia dos árcades-neo-clássicos setecentistas, em que o *elmanismo* e o *filintismo* dão ainda provas de corresponderem a um certo gosto dominante. E a que não é de todo alheia a preocupação em exemplificar formas menores do género lírico que, nesse século, se especializara em arrevesadas formas de imitação. Por sua vez, a poesia do século dezassete parece partilhar as fragilidades e angústias nacionais então vividas.

Passamos, agora, a verificar a distribuição destes autores pelos três géneros que organizam o capítulo.

No género épico, e pela ordem em que são apresentados os títulos:

Os Lusíadas, de Camões
Camões, de A Garrett
Hissope, de Cruz e Silva
O Passeio, J.M.Costa e Silva
Galicismos, F.M.Nascimento (Filinto Elísio)

³¹⁴ Os autores assinalados com *, e de que em parêntesis se dá o último ano de vida, tendo ainda vivido as primeiras décadas do século XIX, pertencem, pelas suas obras e feições literárias, ao século dezoito.

Fábulas, Bocage, Pimentel Maldonado, Filinto Elísio, Curvo Semedo
Sátiras, N.Tolentino, Castilho, Bocage, Filinto Elísio
Epigramas, Abade de Jazente, Bocage-2
Epitáfio, Bocage
Epístolas, M. Machado de Azevedo a Sá de Miranda;
 J. Corte-Real a Francisco de Sá
Pastorais, Bernardim Ribeiro, Domingos dos Reis Quita
Romances, Gil Vicente

É notável a largueza de concepção da épica que os exemplos aduzem, e que nos fazem pensar na continuada polémica em torno do género, ao longo de séculos, em toda a Europa³¹⁵. Considerada a epopeia como o género maior de qualquer literatura, antiga ou moderna, parece querer ilustrar-se uma superioridade nacional neste domínio, que vem de Gil Vicente e Camões até Garrett.

No género lírico, a selecção de textos/autores é a seguinte:

Hino, Reis Quita
Ode Heróica(ao Infante D. Henrique), Ant^o Ribeiro dos Santos
Ode pindárica, Cruz e Silva
Ode epódica, Sousa Caldas
Ode sáfica, Correia Garção
Ode anacreôntica, Bocage
Canção, Camões
Cantata de Dido, Correia Garção
Elegia(propriamente dita), Diogo Bernardes
Epicédio, Bocage
Sonetos, Camões-2; Bocage-1
Ditirambo, Curvo Semedo
Epitalâmio, Filinto Elísio
Lira, Tomaz Ant^o Gonzaga
Glosa em Décimas, Bocage
Cantiga, Franc. Rodrigues Lobo
Vilancetes, Conde Vimioso, Garcia de Resende
Anphiguri, Filinto Elísio

³¹⁵ De Faria e Sousa a António Agostinho de Macedo, em Portugal. Na Europa, sublinhamos a atenção à epopeia dada pelos protagonistas da *Querelle des Anciens et des Modernes*, em França, reorientada por Macpherson, Herder e todos os pesquisadores românticos de velhas epopeias, fundadoras e legitimadoras das nacionalidades nascentes. Sobre esta matéria, ver o recente livro de Anne Marie Thiesse, *La Création des Identités Nationales*, Paris, Seuil, 1999, tradução portuguesa, *A Criação das Identidades Nacionais*, Lisboa, Temas e Debates, 2000.

Pater noster Glosado (farsi), Luís Henriques
Esparça em Acróstico, Diogo Brandão.

As minudências formais da poesia neo-clássica ganham aqui toda a sua especiosa relevância, com a importante representação dos setecentistas, tão dados a tão académicos exercícios. E a feição predominantemente lírica da nação encontra também neste longo rol a sua melhor representação.

No âmbito do género dramático, encontramos:

Auto dos Passos da Paixão, Fr. Ant^o de Portalegre
Auto da Mofina Mendes, Gil Vicente
Castro perante o rei, Dr. António Ferreira
Scena do fidalgo Aprendiz, Francisco M. de Melo
Cenas do Teatro Novo, Correia Garção

Donde percebemos, da parte do autor/seleccionador, a partilha da ideia de pobreza dramática da nossa literatura, já compendiada por várias autoridades; o desconhecimento de Garrett enquanto autor dramático³¹⁶; e o apagamento de outros autores dramáticos oitocentistas, difícil de entender naquele final de um século todo dado às representações teatrais e com vários dramaturgos de sucesso público incontestável³¹⁷. Num autor em que havíamos registado uma especial atenção à produção romanesca contemporânea, o teatro não merece, de todo, o mesmo tratamento. Destaques e omissões que apenas sublinham a projecção inevitável da subjectividade dos autores nos respectivos manuais, com que se foi construindo e alimentando aquela distância que sabemos que separa as escolhas que a escola executa, em matéria de cânone, e as evidências do sucesso dos escritores junto do público.

Fazia parte do Curso de Literatura de Simões Dias um outro volume, de *História da Literatura Portuguesa*, como a confirmar-nos aquele fascínio pela História da Literatura que parece constituir o fecho obrigatório da actividade dos grandes manualistas literários. Que, por sua vez, na sua melhor versão, haveria de ensinar quanto devia a portuguesa às literaturas grega e latina.

"O resumo da história das duas mais fecundas e formosas literaturas da antiguidade, que oportunamente daremos em separado com maior desenvolvimento, continua ainda incorporado

³¹⁶ Apenas representado porque autor de um *Camões*, integrado no capítulo da épica. No entanto, parece não estar o autor muito seguro disso, já que no volume da *História da literatura portuguesa*, do mesmo Simões Dias, o *Camões* de Garrett é apresentado como elegia, logo incluído no género lírico.

³¹⁷ "Os Teatros eram uma das dimensões mais prósperas do mundo das letras. Em Lisboa, entre 1871 e 1899, as casas de teatro passaram de oito (...) a dez (...) e pelo País construíram-se no último quartel do século cerca de setenta e cinco teatros", cit. de Rui Ramos "A Nação Intelectual", *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, sexto volume: 61. Ver ainda Luís Francisco Rebelo, *O Teatro Naturalista e Neo-Romântico*, Lisboa, Biblioteca Breve, 1978; José Augusto França, *O Romantismo em Portugal*, Lisboa, 1975; idem, *Lisboa 1898*, Lisboa, EXPO' 98, 1997; Mário Vieira de Carvalho, *Pensar é morrer ou o Teatro de S. Carlos na mudança de sistemas socio-comunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias*, Lisboa, IN-CM, 1993.

neste volume, como introdução indispensável ao estudo da literatura pátria" - escreve Simões Dias na breve Advertência que abre o volume. E assim temos a literatura grega, ocupando as páginas 9 a 66; a literatura romana, da 69 a 123; e a literatura portuguesa, ocupando da 127 a 279. Tratava-se, uma vez mais, de propor respostas breves às necessidades impostas pelos exames, circunstância que, por certo, muito contribuiu para este afã de divulgação dos saberes literários.

"Quanto à literatura nacional, pudemos reduzi-la a três períodos, introduzindo neles toda a matéria que nos pareceu essencial, e que em parte nos foi fornecida pela observação directa dos monumentos, e em parte pelos trabalhos nacionais já coligidos, entre outros por Barbosa Machado, Inocêncio da Silva e Teófilo Braga"(6) Assim se definem claros propósitos de actualidade, que devem aparecer suficientemente documentados, tanto para a literatura nacional como para as literaturas da antiguidade. Quanto a estas, afirma ter introduzido "bastantes correcções", devidamente autorizadas "pela copiosa lição dos eruditos Alexis Pierron, Max Egger, Teuffel e Bender"(5), se bem que não seja minimamente detectável a identificação de tais correcções.

O critério que orienta a construção das três partes de que se compõe este estudo histórico sugere uma inspiração positivista - evolucionista. Cada uma das partes se subdivide, regularmente, em três grandes tópicos: o povo, a língua e a literatura, para as três culturas grega, latina e portuguesa. A organização do texto confirma exemplarmente o modelo de leitura da história literária que lhe subjaz: para cada uma das civilizações contempladas, e depois de uns Preliminares (povo, língua), segue-se, regularmente, um Primeiro período, um Segundo Período e um Terceiro Período, rigorosamente correspondentes ao ciclo de vida de um qualquer ser vivo, que nasce, ainda frágil; vive, firme e forte, e que, começando a perder vitalidade, envelhece e acaba por morrer.

Definitivamente cultor de esquemas triádicos, Simões Dias arruma a literatura nacional "em três períodos: *arcaico*, *clássico* e *romântico*." (132). No seu conjunto, "sem deixar de ser original e independente", caracteriza-a, sobretudo, por ser "um reflexo brilhante das correntes literárias que circulam na Europa"(131), pelo que cada período recebe o devido quinhão das influências maioritárias que se haviam feito sentir: "Assim é que nos séculos XIII e XIV acompanhámos a corrente francesa, no século XV a espanhola, no século XVI a italiana, no século XVII outra vez a espanhola, no século XVIII a francesa, e no século XIX o romantismo, que dominou todas as literaturas cultas da Europa." (132) ³¹⁸.

E ao longo dessas páginas, desfia os informes mais gerais da nossa actividade literária, tecendo, para cada período, uma listagem de autores e de obras, numa reconstituição sintética da nossa história literária.

Globalmente considerada, a obra pedagógica deste autor-professor é, sem dúvida, uma manifestação terminal do estado do ensino da literatura, no âmbito deste paradigma da imitação que se esgotava paulatinamente. Até pelo seu reduzido formato, os dois volumes deste Curso

³¹⁸ Explicação dúbia e perigosa, pois até parece que foi o romantismo que contrariou as literaturas nacionais, dantes florescentes. Será que o ensino público, na sua necessidade de sistematizar o passado, acabou por funcionar como obstáculo principal ao desenvolvimento da estética romântica?

mais parecem um receituário 'literário', uma "cartilha" feita de mil definições reduzidas ao essencial, oferecidas numa linguagem simplificada, quase esquemática e ilustradas de exemplos, igualmente breves, brevíssimos mesmo, em que continuam a figurar, com relativa abundância, os colhidos em autores latinos, todos eles, obviamente, em tradução portuguesa.

O que reforça a afirmação de uma típica estratégia de vernaculização do saber literário clássico destinado agora a ser divulgado a uma população maioritariamente iletrada, através de um currículo de natureza altamente estática, fixado em manuais que, no essencial, apenas se repetem uns aos outros. Coabitando com a ideia de uma literatura que entra na escola e ganha o estatuto de disciplina mas que tem de continuar a identificar-se com as velhas disciplinas de que nasceu, condenada à memorização e recitação de particularidades gramaticais, etimológicas e retóricas, essencialmente destinadas a serem avaliadas através de provas de exame.

Assim sobrevivendo à margem de si mesma, ou seja, à margem do conhecimento directo das obras literárias originais, de edição limitada e de acesso difícil. Este é o contexto próprio à proliferação da vulgata. Que foi ainda mais longe. É que a par destes «Cursos de Literatura», como várias vezes são chamados, houve muitas outras publicações, menos ambiciosas, que se anunciavam como auxiliares para níveis mais baixos do sistema de ensino. Construídos a partir de uma perspectiva mais estreita da educação literária, constituíam muitas vezes sínteses dos programas, tendo sempre em vista os muitos exames a que parecia resumir-se o essencial da passagem dos estudantes pelos liceus. Várias Gramáticas foram publicadas com o intuito de servirem objectivos muito práticos e imediatos, desde a instrução primária a patamares mais avançados.

Pudemos manusear alguns exemplares dessas obras didácticas, em edição popular e de pequeno formato. E pudemos verificar que, nos anos finais do séc. XIX e primeiros do século XX, era nestas obras, de acentuado perfil normativo e gramatical, sob títulos do género *Elementos de gramática portuguesa*, *Gramática portuguesa*, *Novos elementos de gramática portuguesa* que se faziam passar, a um público mais vasto, os ensinamentos sobre 'literatura'. A informação literária aparecia normalmente incluída num capítulo final, sob o título de *estilo* ou de *anormalia* ('Figuras e Vícios'). E tanto se aprendiam, decorando, as definições das figuras e tropos herdados de Quintiliano, como os vícios (de fonologia e de sintaxe) inventariados ao longo dos tempos, e que eram propostos a igual exercício de memorização, como se decorando-os fosse mais fácil evitá-los.

Dá-nos disso exemplo José Domingos de Azevedo, nos seus *Elementos de Gramática portuguesa*, Porto, Livraria Editora, 1901, 2ª ed. melhorada³¹⁹. Tratada a gramática propriamente dita, termina com um Apêndice, que se compõe de *Anormalias: Figuras e vícios*, uns e outros 'de fonologia e de sintaxe' onde se repete o essencial da definição retórica dos tropos e figuras.³²⁰

³¹⁹ Que se diz "em harmonia com os programas dos exames de instrução primária, Português e de admissão às Escolas Normais (...)"

³²⁰ Mas também nela encontramos, cremos que pela primeira vez, em obras deste tipo, uma bibliografia actualizada de Epifânio Silva Dias, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Carlos Claudino Dias e trabalho anterior do próprio autor.

"Aprovada oficialmente para uso dos alunos dos Conservatórios de Música", Tiago dos Santos Fonseca elaborou uns *Elementos de Gramática portuguesa, com um resumo do Prontuário ortográfico*, que conheceu três edições, pelo menos, de que a 3ª, s/d, foi executada por Paulo Guedes, de Lisboa. Não tem índice nem bibliografia, e o desequilíbrio interno dos capítulos é flagrante: duas páginas para a fonética; a maioria vai para a morfologia (9-63). A sintaxe ocupa dez (64-74). Segue - se a parte dedicada à Ortografia, com as "principais regras extraídas do Prontuário Ortográfico Oficial", que ocupa as páginas 75 a 81, com 46 regras de ortografia, algumas subdivididas em abundantes alíneas (ex.: regra 42, com alíneas de a) a m))³²¹.

E é num Apêndice, composto de *Figuras de Palavras; Vícios de linguagem; Estilo (Prosa, Verso) e Géneros literários (Prosa, Verso)*, que se dá a informação de carácter literário, com uma rápida e curta definição para cada um daqueles conceitos, a mais ou menos extensa listagem de tropos e figuras, e a classificação corrente dos géneros (géneros em prosa: epistolar, didáctico, narrativo, oratório e descritivo; e géneros literários em verso: épico, lírico e dramático). Sem exemplos e sem qualquer outro comentário. Assim chegamos à proliferação de uma vulgata escolar, em níveis progressivamente redutores, repetitivos e acríticos, que correspondem a um modelo pedagógico que apenas esperava do aluno daquele tempo que fosse capaz de reproduzir, com o máximo de fidelidade, esse rol de definições, de regras e excepções que a gramática do tempo postulava como essenciais para o "desenvolvimento do espírito e do carácter dos estudantes".

Na verdade, acontecera que à tradição verdadeiramente clássica se assimilara aquela outra perspectiva filosófica, fixada por Hegel e partilhada por tantos outros românticos, segundo a qual a íntima relação entre a nobreza dos trabalhos dos antigos e a sua importância fundamental como alimento do espírito humano advinha exactamente do facto de "esse espírito ser condicionado pela gramática e etimologia das línguas". Segundo Hegel, esta riqueza das obras dos antigos estava "intimamente ligada com a língua", pois "só através da língua e na língua nós podemos obtê-la em todas as suas especiais significações". Pelo que, mesmo "os elementos mecânicos na aprendizagem da língua" adquiriam valor espiritual.³²²

Como afirmámos desde o início do nosso trabalho, não podemos avaliar estes procedimentos fora da tradição da educação clássica, que poderíamos ter julgado ultrapassada pelo novo ciclo do sistema educativo a que correspondeu a criação dos Liceus. Depois deste trabalho de levantamento e de descrição de manuais escolares de circulação generalizada nas principais escolas portuguesas, em boa parte do século dezanove, cremos tornar-se evidente que quan-

³²¹ Verificamos, também, algumas disparidades que, ao longo dos anos, parece não terem sido objecto de muita preocupação. Por exemplo, a flutuação no número e designação das partes que constituíam a "gramática". Apenas três partes: "a fonética, a morfologia e a sintaxe" ou "a fonologia, a morfologia e a sintaxe" (J. D. Azevedo, *ob. cit.*); ou quatro, acrescentando àquelas a semântica ou "o estudo das mudanças que no espaço e no tempo experimenta a significação das palavras" (Tiago dos Santos Fonseca, *ob. cit.*).

³²² Cf. G. Graff, *ob.cit.*: 29. Sobre o conceito de "valor espiritual", ver Hegel, "On Classical Studies", in *German Aesthetic and Literary Criticism: Kant, Fichte, Schelling, Schopenhauer, Hegel*, ed. David Simpson, New York, Cambridge University Press, 1984: 202-4.

do se iniciou o estudo da língua portuguesa (e o mesmo aconteceu com as restantes línguas vernaculares europeias) estava em circulação aquele romântico "essencialismo" linguístico que acreditava que as origens e a essência da 'raça' estavam marcadas na estrutura gramatical das línguas e na origem das suas palavras. Pelo que a gramática e a etimologia podiam, por si mesmas, ser a chave de acesso à cultura especial incorporada numa obra literária³²³. E transferiu-se para as línguas modernas o tesouro de saber acumulado em torno das línguas clássicas. Tratou-se, pois, essencialmente, de traduzir para o português (e para as outras línguas modernas da Europa) um saber de séculos e de o divulgar ao crescente número de estudantes. O que se justifica, também, pelo estado de conhecimento então disponível sobre as línguas e o seu funcionamento, quer para efeitos da comunicação quotidiana quer para efeitos de arte literária.

A quantidade significativa de *Retóricas*, de *Poéticas* e de *Histórias literárias* que foram publicadas, um pouco por toda a Europa, no curso do século XIX, são o sinal mais evidente dessa estratégia europeia de vernaculização dos preceitos seculares que o Grego e o Latim tinham corporizado. Pretende-se, agora, que o valor formativo reconhecido à gramática e às línguas clássicas seja assimilado pelas gramáticas das línguas nacionais que ocuparam lugar de relativo destaque nos projectos nacionais de instrução pública que ajudaram a legitimar os Estados modernos.

A História Literária, a Filologia e o criticismo literário finissecular poderão, assim, ser considerados como disciplinas de compromisso entre um conhecimento linguístico/histórico virado sobretudo para o passado e uma investigação literária dividida entre um paradigma racional tendencialmente científico e tecnológico e o exercício de uma crítica de valores na esfera de uma ética e de uma sensibilidade românticas. Que levarão ainda algum tempo até conquistarem os dispositivos conceptuais necessários à redistribuição dos respectivos campos, num quadro de construção de uma teoria sempre mais rigorosa e sobretudo, ciente de que conceber a mudança é a condição de existência do próprio Conhecimento do Homem e da Vida.

3.5. A Reacção Crítica ao Estado do Ensino Secundário

Se, como vimos, os textos legais das sucessivas reformas do ensino dos Liceus acusavam, em si mesmos, o "estado caótico" que o caracterizava, não nos surpreende que as críticas vindas de diversos sectores da sociedade tenham sido muitas e de vária procedência e natureza.

Vamos, pois, trazer à superfície dos nossos dias algumas das opiniões de personalidades intervenientes no campo do ensino, cujas análises e comentários críticos se foram sucedendo. Em livro ou em publicações de outro tipo, as opiniões registadas reforçam, em significativo eco, as lamentações governamentais. Mas os governos não serão poupados nem absolvidos de desacerto.

³²³ Continuamos a seguir Graff, *ob.cit.*: 30.

Após a fundação dos liceus, em 1836, passaram-se anos e décadas sem que se regulamentassem muitas das intenções contidas na legislação fundadora. E o quadro possível à nossa inteligência, através dos documentos que consultámos, é de uma extrema pobreza de meios materiais e humanos postos ao serviço desse desígnio nacional que era o desenvolvimento da instrução pública, apesar de sempre afirmado e reafirmado, ao nível dos textos legais.³²⁴

A capital do País reflectia, por certo, a melhor imagem do sistema. E sem surpresa, é de Lisboa e de dentro das próprias instituições escolares que surgem as vozes mais críticas denunciando a insatisfação que o estado do ensino provocava nos seus agentes mais próximos: reitores do Liceu Central de Lisboa; professores/examinadores de júris de exames; professores/autores de manuais e antologias destinadas aos alunos das escolas.

Acompanhemos uma cronologia larga dos factos que pudemos documentar.

3.5.1. Relatórios dos Reitores do Liceu de Lisboa

É na actual Escola Secundária de Passos Manuel, em Lisboa, herdeira directa do primitivo Liceu Central, que fomos encontrar alguns testemunhos importantes da vida interna da instituição. No seu *Livro de Registo*³²⁵ o primeiro documento referido é de 17 de Dezembro de 1838, a propósito da eleição do primeiro Reitor do Liceu³²⁶, Manuel Francisco de Oliveira.

No final do ano lectivo de 1843-4, o novo Reitor António Pretextato de Pina e Mello³²⁷ faz questão de dar cumprimento a uma das determinações de 36, e envia um "Relatório do estado

³²⁴ Amaral Cirne, reconhecido, no seu tempo, como um dos primeiros portugueses estudiosos da moderna "pedagogia científica", escreveu a respeito: "As leis não são lugar próprio para consignar desejos, por mais levantados que sejam. É muito mais útil e modesto o seu papel. Basta que consignem regras que têm que ser observadas rigorosamente", in *Resumo da História da Pedagogia*, 1881:188.

³²⁵ Este *Livro de Registo* revela as deficiências que encontrámos em muita outra documentação dos Liceus: é muito incompleto, apenas relativo a períodos de tempo muito limitado, o que não deixa de ser também um sintoma importante do estado do ensino.

³²⁶ "Para que o Professor Manuel Francisco de Oliveira compareça na sala dos Actos do Hospital Nepomuceno, a fim de se tratar da Eleição do Reitor e Secretário do Liceu", cf, Ofício emanado do Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, in *Livro de Registo* do Liceu Central de Lisboa, depois de Passos Manuel, Arquivo da actual Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa. O último dos dez *Anteactos* registados é de 6 de Novembro de 1841, suspendendo a Manuel Francisco de Oliveira do cargo de Reitor e assim "terminam os Documentos relativos ao seu reitorado, o qual contem o espaço de três anos incompletos." Já na folha 1 se regista a portaria do mesmo dia "ordenando que se officiasse aos dois membros Montaigut Pereira de Sousa e João Frederico Wittnich, para produzirem sua defesa pela cumplicidade com o Reitor suspenso." De 18 de Fevereiro de 1842, nova portaria "Manda que o Reitor reitere e faça reiterar o juramento à Carta Constitucional."(f.1). Questões de fidelidade ao regime estavam então em causa. Os reitores são, desde o início, elementos activos da coesão interna dos regimes políticos estabelecidos.

³²⁷ "Sacerdote respeitável que fizera parte das comissões do ensino secundário, em 1835", in "Discurso do Reitor Dr. Guerreiro Murta", publicado em José Guerreiro Murta, *Evocação Histórica do Primeiro Liceu de Lisboa e do País (Discursos e Anotações)*, Lisboa, 1953: 11.

dos estudos"³²⁸, onde se identificam as "causas que lhe não é dado poder remediar" e que "promovem a decadência dos Estudos neste Estabelecimento":

"Está a primeira no artigo 39 de citado decreto [de 17 de Novembro de 1836], que permite que o Estabelecimento das Escolas de Instrução secundária seja livre a toda a pessoa ou corporação, uma vez que participe por escrito ao Administrador do Concelho o local da escola. Esta liberdade ilimitada tem produzido o funesto efeito de que qualquer ignorante, sendo juiz em causa própria, se julga muito capaz de ensinar o que não sabe, e anuncia pomposamente a abertura de um Colégio, cuja vastidão de disciplinas, de mistura com a barateza dos estipêndios, desafia e ilude os pais incautos, ou ignorantes, a ponto de lhe confiarem inconsideradamente a educação e ensino de seus filhos." Os Colégios particulares tinham começado, desde esse tempo, a funcionar "a cada canto da cidade", o que levava muitas famílias a preferirem "uma aula ao pé de casa, e muito barata" a qualquer escola pública "que lhes fica longe, mesmo gratuita."

A liberdade de ensinar sem qualquer tipo de preparação científica para o fazer, surge, pois, como a primeira grande pecha do nosso ensino liceal ou secundário. A outra causa apontada "é a pouca vontade que têm os estudantes de saber", já que contavam como certo o poderem ultrapassar a barreira dos exames sem o esforço continuado que o estudo e o saber exigem: "é incrível o pouco caso que se faz das repreensões dos Professores: os rapazes não querem estudar, e tanto menos o querem, quando contam com a certeza de que para passar aos diversos estudos a que se destinam, não precisam saber os preparatórios". Nas Escolas superiores de Lisboa apenas se lhes exigia "um insignificante exame de Lógica, e só de Lógica"; e quanto à Universidade, "é comum entre eles a falsa persuasão de que em Coimbra se encontram meios de passar sem se saberem os preparatórios." A meta principal permanece a entrada no ensino superior, à custa de uma relativa insignificância do secundário.

Cinco anos passados, era Reitor do Liceu de Lisboa o cónego Francisco Freire de Carvalho, que assumiu essas funções entre 1845, - o ano da publicação do seu *Primeiro Ensaio de história literária*, a que atrás nos referimos -, e 1854³²⁹. Num Relatório datado de 1850 e bem mais extenso do que o anterior, o tom de desalento é ainda mais pungente. Parte da observação "estatística" da pequeníssima frequência do Liceu³³⁰, para a determinação das "causas mais próximas sensíveis e determinantes deste facto". E aponta, genericamente, "a falta de um verdadeiro código de Instrução Pública", que tivesse em conta os interesses "[d']o pessoal dos Alunos, [d']o pessoal dos Professores e [d']o progresso da instrução pública".

³²⁸ Este Relatório, assim como outros documentos relativos a esta instituição, foi publicado pelo reitor Guerreiro Murta, na obra citada na nota anterior.

³²⁹ "Em 22 de Abril de 1854 o Liceu informa Sua Majestade da morte do Conselheiro Francisco Freire de Carvalho e fá-lo em termos de muito sentimento", in Guerreiro Murta, *ob. cit.*: 56.

³³⁰ "ao abrir os livros de matrícula do findo ano lectivo [1849-50] depara-se com uma ingrata e triste realidade - 448 é o número total de alunos incluindo ordinários e voluntários, contando a secção comercial, anexada ao Liceu, contando a aula de Língua Francesa, que dá para aquela soma o contingente de 133 estudantes. Se excluirmos pois o Comércio, especialidade que ultimamente se anexou ao Liceu, e a Língua Francesa, objecto de moda, vemos que por todas as outras Aulas se distribuíram 287 matriculados, número que posto em proporção somente com a população da capital dá o contrastante resultado de um estudante por cada grupo de 900 habitantes de Lisboa!", in Guerreiro Murta, *ob. cit.*: 47-8.

Como bom conhecedor que era da situação do ensino de toda a Estremadura, não se limita à apreciação do seu estabelecimento particular, olhando mais de longe e de "mais alto" as verdadeiras causas de tanta insuficiência: "A providência mais transcendente, a base de uma boa lei da Instrução Pública, providência que existe nos países onde floresce o ensino público, consiste em *semear, colher e manter o pessoal do magistério*; porque esse é o primeiro e essencial elemento da pública Instrução."

Da mera constatação do primeiro relatório de que "qualquer ignorante" podia "ensinar o que não sabe" passamos aqui à formulação da necessidade geral e urgente de dar formação apropriada a todos os que quisessem ser professores. "Pelo que respeita à instrução secundária nem ao papel se lançou a semente dum bom magistério para futuro. Por conseguinte a legislação portuguesa foi sempre e continua a ser improvidentíssima neste princípio vital do ensino."(48)

Neste quadro, os bons professores do Liceu "são felizes acasos, filhos de si mesmos", "guiados por um zelo quasi sobrenatural, porque nada lho inspira, ou para melhor dizer, tudo conspira a amortecer e extinguir.(...) Onde está pois, pela disposição da Lei a Aula onde se aprende a ensinar as disciplinas da Instrução Secundária?! em quanto que é certo e averiguado que saber e ensinar são duas entidades distintas. (...) onde estão os substitutos a quem estudos práticos vão ensaiando e formando para o magistério efectivo? (...) onde estão os alunos que aspirem ao Professorado de Instrução Secundária? À Mocidade, a essa quadra de belas ilusões, que futuro brilhante oferece a pálida imagem d' um moribundo? verdadeiro símbolo do magistério na actualidade (...) Que preferência, que futuro promete a legislação àqueles que desde os bancos das nossas Aulas se forem habilitando com longo e premeditado estudo para sucederem nas Cadeiras dos seus Mestres?"(49)

A parca retribuição financeira estabelecida pela lei é o sinal da total desatenção dos governos à necessidade de formação de um corpo sólido e profissional de professores, já que "os trabalhadores nos mesteres mais inferiores na ordem social, podem contar com meios de subsistência mais seguros e vantajosos do que um Professor de Árabe, d' Eloquência, de Filosofia", de tal sorte que "o malfadado professor só tem que morrer e viver na indigência (...). À vista do facilmente exposto, que homem de préstimo, talentos e costumes virá hoje ter ao magistério? (...) Bem se vê pois que os valentes das letras e das ciências não têm por que venham disputar em concurso o prémio de uma Cadeira sobre a qual podem desfalecer à fome."³³¹

Razões de peso para justificar outras situações: "A história dos concursos com poucas excepções é sempre a mesma. Um homem que nunca se lembrou de ensinar nem do magistério, um infeliz a quem a vária e ingrata fortuna fez errar uma encetada carreira, por acaso do meio da indigência vê o anúncio duma Cadeira, como o náufrago vê dentre as ondas uma ilhota estéril e insalubre; e todavia se lança a ela para salvar a vida.(...) obtido o despacho, há mais um pro-

³³¹ A situação financeira reforça dados de outra natureza como aqueles fornecidos no *Relatório* duma inspecção realizada em 1852, por D. António da Costa: "A inspecção demonstrou que de 1: 687 professores apenas 172 foram julgados verdadeiramente zelosos, e que só 263 possuíam boas habilitações literárias", D. António da Costa, *A Instrução Nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870: 201.

fessor em nome, mas quem vai assentar-se na Cadeira Magistral (...) nada é menos do que um verdadeiro Professor da disciplina que vai ler aos seus ouvintes."(49).

Os materiais escolares, com a qualidade desejada, são igualmente escassos: "Quanto a compêndios na maior parte das Aulas sente-se a falta deles, tais como o progresso do saber as exige, e isto começando pelos rudimentos das línguas."³³²

Observada a legislação pela parte d' "[a]os benefícios feitos ao pessoal dos alunos", acontece que nada os motiva ou beneficia: "comparada a Lei nova com a lei velha, esta era melhor amiga dos alunos; de dinheiro nem um real lhe exigia e então, que a lei fundamental do estado não falava em instrução gratuita, então era com efeito pura e verdadeiramente gratuita. Hoje pesa (...) o pagamento de propinas pelo abrir e fechar de matrículas (...) que incomoda a ponto de deixarem de se matricular estudantes muito pobres, e alguns das melhores esperanças. Por tanto esta novidade da legislação só pode influir contra o pessoal dos alunos e o Progresso do ensino."³³³

E a propósito da legislação moderna, volta à situação do professor, para destacar os benefícios perdidos e os nenhuns ganhos conseguidos:

"Aumentaram-se os trabalhos cada vez maiores dos exames dos Estudos externos sobre os de casa, que noutro tempo unicamente se faziam, aumentaram-se os incómodos das frequentes reuniões de Conselho nos dias feriados que noutro tempo se gozavam plenamente. (...) Diminuíram os ordenados de muitos Professores igualando todos ao mínimo de outro tempo." (50)

Receando que sua Majestade a Rainha não ache oportuna esta longa exposição sobre "a situação penosa e mísera dos professores", recorda que "o trabalho de ensinar precisa força de espírito e forças físicas, precisa altamente de zelo e estímulo para fazer de mocidade em bruto homens probos, inteligentes e instruídos."

Uma outra reivindicação deste Relatório de 1849-50 diz respeito à localização das três secções do liceu de Lisboa,- central, oriental e ocidental,- todas elas concentradas em linha junto ao rio, pelo que a sua frequência "só é cómoda para os estudantes que habitam na proximidade do litoral do Tejo", obstando assim "a conveniência dos habitantes menos abastados e que por isso mais carecem da instrução gratuita do que a rica população litoral."(51) Pelo que se propõe uma "melhor distribuição" que se considera ser "de uma necessidade urgente."

"Outra cousa de não pequena monta, e que muito tem influído na decadência do ensino, consiste na falta de leis regulamentares, sem as quais o decreto de 20 de Setembro de 1844 não pode ter completa execução e desenvolvimento na parte em que podia aproveitar a Instrução e Ensino Público; *as matérias e métodos de ensino*, as habilitações, as matrículas, a disciplina e polícia dos estabelecimentos, tudo pende dum regulamento que se espera, mas por isso mesmo que se conta com ele, *nada se fixa nem se assenta de um modo conveniente.*" (itálicos nossos)

³³² Neste tempo, ainda a língua portuguesa era ensinada juntamente com o Latim.

³³³ Sob o comissariado do Reitor Francisco Freire de Carvalho apareceram em Lisboa, pela primeira vez os cursos nocturnos para analfabetos, cf. Guerreiro Murta, *ob. cit.*: 11.

Também problemas de disciplina e de segurança preocupavam os responsáveis: "Uma das cousas que muitos pais dão de preferirem os Colégios e as Escolas particulares ao Liceu é a falta de polícia na entrada e saída das Aulas" pelo que o Reitor Carvalho sugere a prática dos melhores Colégios da capital, "onde em sala comum presidida por um sub-director, que impõe silêncio e ordem, vêm tomar descanso os estudantes enquanto não passam para as respectivas aulas, ou na saída enquanto não chegam os criados ou pessoas que os costumam acompanhar especialmente aos de mais tenra idade."³¹

É que se aproveitavam todos os defeitos do sistema para os combates mais amplos, de teor ideológico e político, tirando partido das muitas deficiências de funcionamento que a escola pública revelava em favor da educação "recolhida, doméstica ou colegial", de longas tradições: "para um grande número de famílias ricas todas as vantagens da Instrução Pública são obscuras pelo risco que julgam correr a moral dos seus filhos (...) E o liceu Público perde por esta forma muitos alunos."

Era muito negro o quadro aqui traçado para ser dirigido à Rainha. Mas o Conselho do Liceu não hesita no cumprimento do seu dever, subscrito pelo ilustre Conselheiro. Não foi, pois, por falta de clarividentes e informados relatórios que não foram tomadas as medidas essenciais à sustentação da instrução pública. Mas a formação do professorado e as "leis regulamentares" em falta ou continuam a não aparecer, ou revelam-se verdadeiramente inoperantes. As muitas deficiências e necessidades do ensino liceal vão manter-se ao longo das décadas seguintes; da necessidade de instalações físicas e de financiamento apropriado, às necessidades humanas e pedagógicas.

Já no início do ano lectivo de 1883-4, o Reitor do Liceu de Lisboa era J. J. da Silva Amado³³⁴, que cumpria o preceito da solene abertura das aulas. No Discurso que proferiu, voltamos a encontrar quase todas as queixas conhecidas contra as deficiências de funcionamento daquela instituição:

"O liceu de Lisboa acha-se alojado num edifício que representa, no ensino secundário, o estado das aulas régias no primário: é um pardieiro carunchoso, onde umas casas são abandonadas para que os sobrados não caiam sob o peso dos espectadores, e noutras especam-se os tectos para que não esmaguem os alunos e os professores, e isto com o parecer dos engenheiros que inspecionaram o edifício por ordem de s. ex^a o sr. ministro das obras públicas.(...)"³³⁵

³³⁴ "cientista de reputação: José Joaquim da Silva Amado, professor de Medicina, primeiro no Porto depois em Lisboa", cf. Guerreiro Murta, *ob. cit.*:12.

³³⁵ José Joaquim da Silva Amado, *Discurso de Abertura dos Cursos do Liceu Central de Lisboa, no ano lectivo de 1883-84*, Lisboa, Tipografia Elzeviriana, de Caetano Alberto & Faro, 1883: 11, onde imediatamente antes escreve, sobre o ensino primário: "Quem ainda há pouco, aqui em Lisboa, quisesse visitar as escolas primárias tinha de ir procurar as mais pequenas casas das ruas mais escusas, e aí, trepando aos segundos, ou terceiros andares, encontraria uma casinha pobríssima, onde um pobre professor ensinava as primeiras letras aos filhos dos mais pobres habitantes da respectiva paróquia. A escola pública, ou, como o povo lhe chamava, a aula régia, era um cúmulo de misérias. Desde a escada íngreme, escura, abandonada, poluída, exalando um fétido insuportável, até à pequeníssima sala que servia de aula, ornada com uma mobília escolar de formas tão primitivas que quasi se poderia chamar pré-histórica, tudo denunciava o mais culposo abandono pela instrução pública. E não se creia que isto pertence inteiramente à história: ainda hoje há espécimes deste lastimoso estado".

"Há uma biblioteca *recheada de livros*, pela maior parte *inúteis*; mas não há verba no orçamento para ocorrer ás despesas do expediente, e para comprar os livros, os mapas, os modelos, e tudo o mais que é indispensável para um ensino metódico e prático. Se um único edifício, embora grandioso, seria insuficiente, o que diremos do mesquinho pardieiro em que ora estamos reunidos?"(12)

Esta biblioteca "recheada de livros(...) inúteis", acolhida num "mesquinho pardieiro" parece ser a melhor imagem do nosso sistema de ensino, por estas décadas finais do século dezanove. Que nos devolve a cena pedagógica de Tolentino, envelhecida de mais de cem anos.

3.5.2. Professores e/ou Examinadores: Adolfo Coelho e Ramalho Ortigão

Adolfo Coelho desempenhou, em Lisboa, no último quartel do século, funções diversas no âmbito do ensino, que não-de referir-se, a propósito. Entre a vasta bibliografia que nos legou, escreveu alguns trabalhos onde deixou o registo das suas informadas opiniões sobre a educação literária praticada na capital. (Donde poderemos inferir o ignorado estado da nação, esquecida por recônditas terras naturalmente assentadas por vales e montes de difícil acesso e de ignorada cultura.)

O ensino da língua portuguesa nos Liceus foi escrito no intervalo que vai de Dezembro de 1894 a Agosto de 1895, ou seja, na sequência do "notável relatório que precede o decreto de 27 de dezembro de 1894", para usarmos palavras do autor, e a publicação dos planos e programas que seriam publicados em meados do ano seguinte: "Enquanto a publicação dos aludidos documentos não vem confirmar ou desiludir a nossa expectativa, faremos algumas reflexões sobre o modo e os livros por que se ensina a língua portuguesa nos liceus." ³³⁶

Começemos pelo "modo" de ensino.

Recorda o autor, tão ao seu jeito, a sua experiência pessoal vivida em Coimbra enquanto estudante do liceu, abrangido por aquelas benesses legislativas que o estado distribui de quando em quando. Fora ele dispensado de estudar os manuais de Cardoso Borges de Figueiredo, pois "Quando o autor deste opúsculo começou os seus estudos secundários, por 1858, não havia nos liceus ensino da língua nacional(...) e tanto que o mesmo autor não foi examinado nessa disciplina, porque a lei de 1860, que a introduziu definitivamente no quadro daqueles institutos, dispensava dela os que já tinham algum exame de instrução secundária."

Conhecia, é certo, a "cadeira especial de «Oratória, Poética e Literatura clássica, especialmente a portuguesa», em cujos compêndios figuravam exemplos tirados dos clássicos portugueses; mas era essa a única representação que era concedida aos nossos clássicos na instrução secundária, devendo acrescentar-se que *se dava mais importância às definições de oratória e poética que aos exemplos*. O que se chamava literatura clássica era uma série de notícias

³³⁶ Francisco Adolfo Coelho, *O Ensino da Língua portuguesa nos liceus*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1895.

histórico-literárias, divisões em períodos, nomes de escolas, de autores e de obras: o objecto mesmo - *os monumentos literários, eram ignorados dos alunos, senão por completo, quasi completamente.*"(3, *itálicos nossos*)

Depois da reforma de 1860, e apesar dos princípios nela enunciados, a prática do ensino da língua e da literatura portuguesas sofrera, desde logo, severas dificuldades: "Faltava [porém] o material para o ensino; faltavam as instruções, os preceitos didácticos; não havia edições escolares dos clássicos nacionais; apenas estavam ao alcance de professores e alunos selectas mal feitas, pesadas, e o ensino desandou logo de começo em secas análises gramaticais e lógicas, e classificações de tropos e figuras."(4)

Situação que, segundo Adolfo Coelho, se deve em grande parte à forma como os programas passaram a ser construídos, a partir de 1872, sempre excessivos na quantidade de informação e omissos na qualidade das suas orientações³³⁷. Mas apesar da liberdade para levar à prática os vastos e heteróclitos programas estabelecidos, havia que prestar contas dos resultados, através dos exames, sobretudo os de final dos cursos [leia-se, anos] 4º e 6º, que "eram feitos em todo o país por três comissões, constituídas por professores do ensino superior, sócios da Academia Real das Ciências e individualidades de reconhecida competência, podendo ser professores dos liceus ou do ensino particular."³³⁸

Ora foi enquanto membro destes júris de exames, em Lisboa, entre 1878 e 1881, que Adolfo Coelho pôde verificar "que o ensino continuava reduzido às regras e definições da gramática decoradas, às celebérrimas análises lógicas, a um catálogo (então ainda de modestas dimensões) de nomes de autores e obras, gregas, romanas e portuguesas, às definições e regras da *Retórica* de Borges de Figueiredo e duma poética qualquer; faziam-se umas análises retóricas e literárias que consistiam em descobrir algum argumento, distinguir uns tropos, umas figuras, indicar num discurso o exórdio, etc., isso tudo muito escassamente. Ajuntava-se um exercício de redacção sobre assuntos miríficos, como «descrição do Terreiro do Paço, do Terramoto de 1755, dum incêndio, dum naufrágio». Havia reproduções estereotípicas desses temas, e como ainda assim não era fácil ter de memória cinco ou seis redacções de cerca de meia página de papel al-

³³⁷ Seguindo a Portaria de 5 de Outubro de 1872, Adolfo Coelho resume: "O programa do último (III) ano da língua portuguesa (IV ou VI de todo o curso) era muito desenvolvido e compreendia (resumimos): recitação de prosa e verso, por livro e de memória (15 minutos no começo da aula); oratória, com análise oratória de autores selectos; poética, com análise literária de excertos de poesia; literatura (como coisa distinta da oratória e poética!) em que se inscreviam: definição de literatura; estudos que abrange a literatura; gosto literário, como se forma; crítica literária; seus preceitos e requisitos essenciais; análise literária de autores selectos portugueses, noções de literatura antiga, da idade média e dos tempos modernos, origem da língua portuguesa e suas principais transformações, arcaísmos e neologismos, galicismos, regras acerca do uso dos pronomes em português; análise crítica da pureza e elegâncias da língua portuguesa nos autores de diferentes séculos. Seguiu uma lista desses autores por géneros e escolas e depois uma nova lista de autores e obras para texto das lições, uma verdadeira biblioteca, compreendendo até livros muito raros, como a *História Trágico-Marítima*. Enfim indicava ainda o programa os exercícios seguintes: Traduções e imitações em português feitas na aula; breves composições oratórias, históricas, biográficas, etc., escritas na aula. Indicações didácticas propriamente ditas não as havia no programa; ficava livre a interpretação deste aos professores.", *Idem*: 5-6.

³³⁸ "Estas comissões foram o terror dos examinandos pelo grande número de reprovações dadas" cf. Barros Nobre, *ob.cit.*: 9.

masso, houve preparadores para exames que inventaram um escrito em que se falava, dentro do espaço da praxe, em Terreiro do Paço, terramoto, naufrágio e incêndio, de modo que, decorado o tal papel, acudia a qualquer eventualidade. E dali não era possível sair.”(6)

Da análise dos sucessivos programas de língua e de literatura portuguesas, todos eles de enorme extensão e de fraquíssimo rigor, Adolfo Coelho conclui que “*as coisas ficaram na essência as mesmas nos trinta e quatro anos que decorreram desde a introdução do português como disciplina independente nos liceus.*”(11) Comenta a existência de uma vulgata retórico-literária na maioria dos liceus onde “os compêndios têm sido os mesmos, salvas as diferenças de edições”. (...) E dá a síntese da situação nestes termos: “A marcha e resultados do estudo da língua (compreendendo a literatura) portuguesa somam-se no seguinte: estudo da gramática, com muito pouco conhecimento real da língua, nenhuma capacidade prática para os alunos de se exprimirem oralmente ou por escrito; conhecimentos de nomes de autores e obras, que se baralham na memória, por não assentarem sobre o estudo dessas obras, ignorância total da literatura nacional (...); ideias baralhadas sobre oratória e poética, cujas definições (muitas vezes falsas ou cómicas) mal aprendidas se esquecem no dia seguinte ao do exame. Não exageramos.”

O excesso de gramática aparece como “uma das causas principais por que não se aprende a língua”(19) e o ensino literário continua a padecer das mesmas fraquezas: “Na segunda parte do curso (literatura) os alunos escrevem biografias dos escritores de que fala o compêndio de história literária, isto é, reproduzem de cor ou copiam simplesmente as biografias de Camões, Barros, Garrett, Herculano, etc. Ignoro se nos liceus provinciais se faz o mesmo.

Em compensação continuam a decorar retórica e estilística por compêndios em que se encontram coisas muito singulares.”(23)

E Adolfo Coelho passa ao exame de alguns dos “livros” adoptados nos liceus da capital e do país.

Para melhor o entendermos, lembra-nos que também ele se dispusera, em 1881, a dar a lume um *Curso de literatura nacional para uso dos liceus*, que publicara em dois volumes³³⁹. Apesar de aprovados oficialmente, “uns oito institutos adoptaram o I volume, um só, segundo as informações que temos, também o II.”(31). Resultado bem insatisfatório para obras que representavam “muitos anos de estudos” e o conhecimento “por leitura própria, [d]a maior parte das obras de que fazia menção”. O que tornava surpreendente, para este autor, o sucesso de outros manuais, “que eram apenas compilações mal feitas, de arranjadores que não tinham estudos próprios (...) [e que] não mostravam na maior parte dos casos conhecimento directo dos monumentos.” E que, ainda por cima, “Tinham-se servido das nossas publicações, aproveitando-as muito mal”.

Dá como exemplo disso um “*Manual de Composição Literária - Didáctica-Retórica-Poética*, por J. Simões Dias (Lisboa, 1895)”, título que não conseguimos localizar e que julgamos ser o nosso conhecido *Teoria da Composição literária*, que tem a mesma data de edição. Aliás, Adolfo

³³⁹ Volume I, *A Língua Portuguesa*, 1881, 2ª edição, 1888; Volume II, *Noções de Literatura antiga e Medieval*, 1882, conforme indicação do Autor, na obra que estamos seguindo: 29-30.

Coelho acrescenta ter conhecimento daquele Manual "assim como de outra obra do mesmo autor"(23), o que reforça a nossa convicção de se estar referindo aos dois volumes por nós referenciados³⁴⁰. Nesse Manual, que conheceu através de um seu explicando, descobre Coelho coisas curiosas: a definição de literatura e de história da literatura dada por Simões Dias não passava de "um arranjo do que dissemos em o nosso Curso, §§1º e 2º, mas com a difusão de palavras e absoluta falta de precisão didáctica que caracterizam o sr. Simões Dias"(33). As páginas sobre língua portuguesa, são "forrageadas principalmente nas minhas publicações, mas exposto tudo muito atrapalhadamente e com muitos erros, como obra de quem não penetrou no assunto"; e dá sucessivos exemplos dos "muitos erros", suficientes, em seu entender, "para que o livro nunca tivesse sido aprovado."(35)

Na parte de História da Literatura portuguesa, "Tirando os tais arrazoados, umas notícias biográficas mal redigidas, reduz-se quasi tudo a um catálogo de nomes de autores e de obras, (...) um *mare magnum* de bibliografia sem valor em que se afogam os desgraçados estudantes de literatura."(36). E enquanto Adolfo Coelho continuava os seus estudos de literatura antiga, "o sr. Simões Dias, que entretanto via o seu livro adoptado em todos os liceus do reino e ilhas adjacentes, não julgou dever entregar-se a qualquer estudo sério"(38).

Não podemos deixar de pensar no *Esboço Crítico - literário* de Álvaro de Azevedo, a propósito do *Bosquejo* de Cardoso Borges de Figueiredo. Este último é, aliás, referido por Coelho como uma das fontes preferenciais de Dias. E não deixa de identificar alguns vícios comuns, "inevitáveis nos livros de fancaria sobre a nossa literatura".

E termina o seu estudo com estas palavras: "O *Bosquejo de literatura clássica* e a *Sinopse* do mesmo pelo padre Borges de Figueiredo, a *História da literatura portuguesa* de Delfim Maia não se recomendam mais que a obra do sr. Simões Dias, já pela seriedade dos conhecimentos da matéria nos seus autores, já por qualidades didácticas."(45)

E assim se nos confirmam quer a divulgação, muito significativa, daqueles Manuais nas escolas portuguesas, quer a discutível qualidade científica e pedagógica, já ao tempo reconhecida. Se bem que consideremos importante sublinhar a restrição feita por Adolfo Coelho à obra pedagógica de Delfim Maia, de quem se refere apenas o manual de *História da Literatura portuguesa*, reconhecidamente inferior aos restantes.

Num tal quadro de ausência de qualidade, humana e material, a possível sustentação de todo o sistema parecia caber, sem dúvida, aos muitos exames que ocupavam a grande parte do tempo e da atenção quer dos professores públicos, quer dos "preparadores", quer dos alunos, internos e externos.

Os exames eram, então, a fonte de observação mais directa e mais válida para avaliar o estado das escolas e do ensino. Assim o fizera também, uns anos atrás, no seu jeito elegante e castiço mas implacável, Ramalho Ortigão, filho de pai director e proprietário de um colégio no Porto, com quem Eça de Queirós aprendeu francês. Já instalado na capital, fora convidado no ano de 1875 para "vogal da comissão de exames finais no liceu de Lisboa", o que esteve

³⁴⁰ A *Teoria da Composição Literária* e a *História da literatura Portuguesa*, que formavam um Curso de língua e literatura.

na origem da conhecida Carta que dirigiu ao Ministro do Reino e onde deixou gravadas as impressões mais marcantes dessa sua experiência: “Nos liceus do Estado o estudo das diferentes disciplinas e a distribuição delas pelos diferentes anos são de tal modo absurdos que os alunos preferem aos estabelecimentos do Governo os colégios particulares e são estes quase inteiramente que dirigem a educação da infância. Ora a maioria dos colégios particulares, Sr. Ministro, são a mais torpe e a mais ignóbil especulação a que pode dar lugar o interesse de indivíduos inaptos para qualquer outra profissão, sem as mais leves noções de pedagogia, sem ciência, sem elevação de carácter, sem princípios técnicos, sem dedicação, sem senso moral.”³⁴¹

Quantos aos alunos que lhe haviam passado pela frente, diz terem sido os mais novos, em princípio educados em suas casas, os que se haviam revelado “mais habilitados, mais instruídos, mais inteligentes”. Todas as suas maneiras eram outras, de tal modo que os mais velhos, a partir dos quinze anos “Dir-se-ia pertencerem a outra raça, serem o produto de outro meio social. São simplesmente o fruto do colégio português.” Moralmente, descreve-os minados pela “a inacção mental, a apatia da curiosidade, o entorpecimento do critério, a atrofia do senso moral, finalmente a medonha preguiça do cérebro. É desta grande massa de jovens cidadãos combatidos nos centros nervosos e nas faculdades morais que saem os ociosos incorrigíveis, os péssimos estudantes dos cursos superiores, os futuros vadios (...) os funcionários relassos”

Mas eram exactamente estes que constituíam a grande maioria dos estudantes que iam avançando nos seus estudos, em direcção ao ensino superior ou aos empregos do Estado. Facto que podemos confirmar através dos números apresentados publicamente, em 1884, pelo Reitor Silva Amado³⁴², no Discurso de Abertura do ano lectivo que então proferiu:

“Em 1840 fizeram-se apenas 60 exames no liceu [de Lisboa].

Em 1850 o número dos exames elevou-se a 320, sendo 166 de alunos do liceu e 154 de estrangeiros.

Em 1860 houve 706 exames, 170 de alunos internos e 536 de estrangeiros.

Em 1870 o número de exames foi já de 2 107, sendo 323 de alunos internos e 1 784 de estrangeiros.

Em 1880 houve 2605 exames, sendo 369 de alunos internos e 2 236 de estrangeiros.

Assim, em 1881, o número dos exames elevou-se a 4 839, sendo 297 de alunos internos e 4 542 de estrangeiros.

Em 1882 houve 3 800 exames, sendo 272 de alunos internos e 3 528 de estrangeiros.

No corrente ano houve 2 540 exames, sendo 284 de alunos internos e

2 256 de estrangeiros; atendendo a que não houve exames de passagem no 1º, 3º e 5º anos, deve-se calcular que, se essa supressão não tivesse sido decretada, o número de exames teria sido superior a 4 000.”

³⁴¹ Ramalho Ortigão, *As Farpas*, Lisboa, Companhia Nacional Editora, 1890: 37.

³⁴² J. J. Silva Amado, *ob. cit.*, 1884:13.

É óbvio que o interesse desta "estatística" estava sobretudo na prova concludente que fornecia sobre uma situação de crescimento exponencial do ensino privado quando tudo levava a crer que a sua qualidade de ensino era, com certeza, deficitária³⁴³.

E se esta era a situação até 1883, doze anos mais tarde, em 1895, e confirmados ano após ano, os números revelam a persistência da enorme disparidade entre o número de alunos internos e externos. No último registo, de 1894, haviam sido 500 os alunos internos, contra 3 686 de externos³⁴⁴.

É esta a situação quando João Franco e Jaime Moniz impõem a sua reforma.

O tom das queixas persiste. A natureza delas insiste em ser a mesma. Uma velha aspiração, mais parecida com uma verdadeira necessidade, perdura, ao longo de todo este final de século, com contornos de exigência: "Haja um ou muitos liceus, absorva o Estado, ou não, o ensino secundário particular, o que não pode continuar a existir são os liceus alojados em edifícios mesquinhos e com todos os serviços miseravelmente dotados. Se o estado não pode ou não quer, sustentar o ensino público na elevação que lhe pertence, mais vale abandoná-lo inteiramente à indústria particular."³⁴⁵

Assim falara Silva Amado, no ano de 1883, dando voz a um desânimo fundo, próprio de quem vê passarem-se os anos à mercê de promessas adiadas, com resultados sociais cada vez mais preocupantes.

Mas este desânimo não se manifestava apenas em ocasiões de circunstância académica, abafado pelas quatro paredes duma sala em ruína. Vinha regularmente a público nas páginas de jornais e revistas de grande circulação como foi o caso d' *O Positivismo*, em que a situação do ensino era motivo central de preocupação e de reflexão de tantos homens de cultura. Positivistas, claro está, muitos deles republicanos, acabarão por insistir de forma sistemática na questão da *educação popular*, tão acarinhada nos países do norte europeu, e que em Portugal tivera já a seu favor a ilustre personalidade de D. António da Costa. Emídio Garcia³⁴⁶, professor de Direito na Universidade de Coimbra, deixou nas páginas dessa revista alguns artigos impressionantes que testemunham a evolução mental, conceptual e discursiva que o passar das décadas ia permitindo. Também ele considerava que para "corresponder à universal e profunda revolução operada neste século em todas as relações da vida social, políticas, intelectuais, religiosas, morais e económicas" havia que criar um sistema de ensino

³⁴³ *Idem*: "De todos estes factos resulta que aumenta sucessivamente o número de alunos que seguem os estudos secundários; mas que a grande maioria recorre ao ensino particular. Não se exigindo título de capacidade aos professores particulares, não havendo fiscalização sobre os métodos e intensidade do ensino, pode suceder que desta excessiva liberdade resultem abusos, e que o ensino particular se converta numa arte de preparar para os exames, o que é bastante diferente da arte de difundir a verdadeira instrução."

³⁴⁴ Ver J. J. da Silva Amado, *Discurso de Abertura solene das aulas e informações para cumprimento do n.º 19.º do artigo 129.º do Regulamento de 14 de Agosto de 1895*; Lisboa, Imprensa Nacional, 1895:7.

³⁴⁵ Silva Amado, *ob. cit.*, 1883: 14.

³⁴⁶ Emídio Garcia, "Instrução Secundária em Portugal", in *O Positivismo*, Lisboa, 1878, 4 vols, vol III: 73, onde passa em revista as muitas disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário, comentando "Que todas aquelas disciplinas são úteis, não o pomos em dúvida, não ousamos negá-lo: úteis em concorrência com outras imperiosamente reclamadas pelas necessidades da *educação popular* e circunstâncias dos tempos que atravessamos (...) o moderno espírito científico e a concepção e compreensão real e positiva do mundo."

que dignamente se lhe adequasse. Feito o diagnóstico da situação nacional, que nos não é de todo alheio, conclui que “o programa, o método e o sistema de ensino são ainda exclusivamente teóricos e especulativos, e só próprios para habilitar clérigos, literatos e doutores, continuando deserdados do património da instrução dois terços, pelo menos, dos cidadãos, que, para vantagem e comodidade sua e grande utilidade social, têm direito a ela.” (77).

A fragilidade do sistema de ensino português advinha, em sua opinião, da incapacidade do Estado e, por extensão, da Escola: com efeito, o Estado não fora capaz de obviar às imensas fraquezas culturais herdadas do antigo regime, nem soubera dar à escola os meios necessários para resolver as pesadas diferenciações sociais e culturais que atingiam a população portuguesa. E a prática de um currículo clássico, estático, contrário ao 'espírito do tempo', sobretudo no campo das humanidades, continua a ser o sinal mais visível desta incapacidade. Já que as mesmas humanidades põem em circulação um saber de todo desajustado das circunstâncias sociais, dos interesses e orientações determinados pelas novas formações sociais e pelas aquisições filosóficas, científicas, técnicas. Se nos é permitido usar uma linguagem de mercado, a escola pública portuguesa de oitocentos apenas tinha para vender, em saldo permanente, um produto cultural que os bons clientes já não queriam consumir. A verdade é que esses andavam laborando em torno das novas filosofias e das novas ciências, das tendências contemporâneas da sensibilidade artística, experimentando e construindo novas linguagens, desbravando o espaço para as humanidades modernas, que muito teriam que aguardar pelos dias da sua renovação. E o estado ia alterando nomes, disciplinas, programas, abrindo escolas de primeira e de segunda classe, fechando aqui e abrindo acolá, experimentando incipientes metodologias. Da língua e da sua literatura. Dando tempo ao tempo...

Ora a reforma de 1894-5 assenta em preocupações muito precisas: "Dotar bem o ensino da língua latina foi um dos intentos da reforma da instrução secundária."³⁴⁷ A língua portuguesa e a literatura, apesar de merecerem um significativo aumento de horas semanais nos novos horários, sofrem outras medidas menos visíveis mas determinantes e que acordam muitas discordâncias, desde a primeira hora. Silva Amado, ainda reitor do Liceu de Lisboa, e apesar da sua afirmação de obediência - "o que compete ao corpo docente deste estabelecimento e ao seu reitor é executar fielmente a lei"(8), abre as hostilidades e opina:

"Vê-se claramente que o legislador quis imprimir feição clássica aos nossos liceus.(5) (...) sem querer entrar na discussão, que se tem agitado, até na Alemanha, se a intensidade do ensino da língua latina (...) é ou não exagerada, não se pode negar que há carreiras para que o conhecimento minuciosíssimo da língua, dos costumes, da religião e da história dos romanos é menos útil do que para outras, e para essas há outros meios mais apropriados para bem orientar os espíritos dos que se destinam para elas, como são os conhecimentos mais práticos, mais positivos e mais reais."³⁴⁸

³⁴⁷ Decreto de 14 de Setembro de 1895, na edição oficial de 1895:122.

³⁴⁸ J. J. da Silva Amado, *Discurso de Abertura das Aulas dos cursos do Liceu de Lisboa*, 1895: 8.

Este experimentado reitor de Lisboa por certo entendeu que os tempos de ditadura não eram os seus melhores tempos.

Certo é que, em 1895, Silva Amado vai ser substituído pelo doutor José Maria Rodrigues, mandado vir de Coimbra, para ser reitor do liceu de Lisboa.³⁴⁹

3.5.3. A Contribuição Crítica de Manuel Borges Grainha

Também chegado a Lisboa pelo ano de 1899, vindo do liceu de Coimbra para o liceu da capital³⁵⁰, o Pd. Manuel Borges Grainha é uma das personalidades a reter neste panorama pedagógico da época, já porque nos deixou obra escrita, já pela sua interessada participação na vida do liceu da capital, que activamente acompanhou, na primeira década do novo século, e de que ficaram os registos nas Actas do respectivo conselho escolar.

A reforma de Jaime Moniz (1894/5) parece ter sido o motor da sua obra crítica e pedagógica, a que, certamente, a vinda para Lisboa, emprestou mais calor. A sua primeira intervenção pública, neste domínio, foi em torno das vantagens ou desvantagens do "livro único" e da legalidade dos concursos havidos para efeitos da sua selecção, que deu o assunto para vários artigos de jornal e para o trabalho sobre *Os Livros Escolares*, publicado em 1904.³⁵¹ No ano seguinte, um novo trabalho intitulado *A Instrução Secundária* apresenta como motivação central o "fazer entrar Portugal no grande movimento da vida moderna mundial"³⁵². Eram os primeiros anos de um novo século cheio de promessas e de sonhos.

O balanço que faz da situação educativa nacional revela-se de lamentável permanência com laivos de dolorosa actualidade: "A nossa educação é quase ainda a educação dos tempos ominosos em que se iniciou a nossa decadência nacional: uma educação retórica, clássica, fradesca e estéril; uma educação de pressões e submissões, sem estímulos nem iniciativas indi-

³⁴⁹ Guerreiro Murta recorda assim este reitor do Liceu: "insigne camoneanista (...) meu saudoso mestre", "o Doutor José Maria Rodrigues, nos sete anos do seu reitorado, deixou provas inolvidáveis de reconhecida ilustração, elevadíssima competência, não vulgar dedicação pelo serviço público, e da máxima correcção e dignidade em todos os seus actos, e sempre cuidadoso do prestígio do professorado, tudo o que é próprio dos espíritos e dos caracteres nobilísimos.", *ob. cit.*: 12.

³⁵⁰ Cf. *Folha de despesas eventuais dos liceus - Concurso para o magistério secundário - Folha das gratificações aos júris d'Exames, de Janeiro a Março*, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, em 1898-9, Manuel Borges Grainha era professor do liceu de Coimbra. Na *Folha de gratificações aos júris de exames*, relativo ao ano de 1899-1900, Borges Grainha é dado como "Professor em Comissão no liceu de Lisboa". Onde permanecerá, como testemunham as *Actas do Conselho Escolar*, que podemos consultar no mesmo Arquivo.

³⁵¹ Manuel Borges Grainha, *Os Livros Escolares. Instrução primária, secundária e normal*, Lisboa, Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904, de que faz eco o *Diário Ilustrado* de 31 de Maio, em primeira página. Outras intervenções em torno da mesma matéria podem ver-se em António Maria de Almeida, *Questões Escolares*; José Lucas, *A Comissão dos Livros Primários*; Pedro Monteiro, *A Comissão dos livros primários e a corografia de Bettencourt*, que se podem encontrar na biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

³⁵² M. B. Grainha, *A Instrução secundária de Ambos os sexos, no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905: xi e xiv. O plano da obra é apresentado em quatro partes: "I. Plano dos estudos secundários; II. Recrutamento e qualidades do professorado; III. Direcção e fiscalização do ensino secundário; IV. Instrução secundária feminina.", cf. pág.xv.

viduais; uma educação que visa logo desde as escolas a alcançar lugar à mesa do orçamento sem trabalho nem grandeza moral; enfim, uma educação para criar bacharéis ociosos, ousados e politiquinhos insignificantes e atrevidos, que enxameiam o país e atravancam os corredores das secretarias.(...) Como estou convencido de que a instrução é a única força capaz de produzir este milagre [modernização] por isso me determinei a escrever este livro (...)"

Do vasto manancial de ideias que deixa expressas, numa perspectiva de comparação da situação nacional com outros países europeus, em matéria de ensino, seleccionamos as que mais directamente dizem respeito ao nosso objecto de estudo. Uma primeira ideia tem a ver com a nova forma de entender o ensino das línguas vivas que, porque vivas, deviam "partir deste princípio: saber uma língua é entendê-la, falá-la e escrevê-la com certa facilidade e correcção. Portanto todos os ensinamentos devem visar a esse fim." Se assim era, deviam os professores de línguas "tanto da materna como das estrangeiras, [devem] ter boa pronúncia para a comunicarem aos alunos e [devem] saber falar e escrever com relativa facilidade e correcção a língua que ensinam." Procurando ser mais preciso, "Na língua materna convém que o professor procure habituar os discípulos a *exporem* oralmente os seus conhecimentos e a fazerem sobre eles composições escritas (...), escrever cartas sobre assuntos vulgares, familiares e comerciais." ³⁵³

Após uma década de vigência da reforma de 1894-5, Grainha é mais um a reclamar a urgência de repôr as duas formações especializadas, nos anos finais do ensino secundário: "uma em que predomine o ensino das humanidades, e outra em que as ciências matemáticas, físicas e naturais tenham maior desenvolvimento." (58)

E "A questão do Latim e as línguas vivas" coloca-se naturalmente já que "Por causa de latim os planos de instrução secundária, nos últimos cinquenta anos, variaram loucamente em toda a Europa como ventoinhas em tempo de borrasca" (59). Ele próprio professor de latim e de grego, passa em revista os cinco argumentos geralmente invocados pelos legisladores, na defesa da língua do Lácio e refuta-os, um por um.

O primeiro argumento funda-se "na sua tradição", já que "Foi a linguagem em que escreveram os doutores da igreja, os teólogos, os filósofos, os juristas, os moralistas, numa palavra todos os homens do saber escolástico dos séculos passados"; daí que "Com esta existência de soberania exclusiva tantas vezes secular, a destronação do latim parecia impossível aos espíritos rotineiros, habituados ao hálito [*sic*] latino do ambiente escolástico. Mas... *le monde marche*. E o mundo mudou completamente (...) sobretudo depois das descobertas e invenções dos últimos séculos." (60) E a verdade é que o latim e "o seu valor prático como meio de comunicação entre intelectuais caducou completamente."

Quanto ao segundo argumento, que se apoiava "no valimento da sua literatura como tesouro de ideias gerais e educadoras", refuta-o quase liminarmente, opondo-lhe a grandeza e a variedade das literaturas modernas:

³⁵³ Algo que encontramos proposto no *Manual de Estilo* de Delfim Maia, uns bons anos atrás.

"(...) hoje, que a crítica histórica e filosófica lançou jorros de luz sobre as literaturas de todos os povos, [a literatura latina] já não tem valor ou tem um valor muito somenos."³⁵⁴ Bastava olhar para a literatura nacional, em rápido relance, para concluir que "Para a literatura latina é que os nossos escritores nunca olharam directamente como elemento de inspiração e de imitação. Eça de Queirós e Oliveira Martins nunca foram latinistas. Portanto, o valor literário das obras latinas não é tesouro que mereça gastar-se muito tempo em adquiri-lo. Temos as literaturas modernas, que são mais ricas e belas e foram em todos os tempos os motivos de inspiração e imitação para os nossos escritores."³⁵⁵

A terceira razão sempre aduzida a favor do Latim "é o seu valor como educação formal do espírito", que o autor corrobora, mas com reticências. O que lhe dá azo para atacar a reforma latinista de Jaime Moniz, (então Presidente do Conselho Superior de Instrução Pública), responsável por uma alteração de métodos e exigências pedagógicas de resultados, em sua opinião, negativos: "Passou-se dum extremo ao outro: em tempos antigos impunha-se o estudo mecânico da gramática decorada sem raciocínio nem aplicações práticas, hoje quasi se tem abolido a aprendizagem gramatical.(...) o ensino do latim é tumultuário, sem instrução gramatical, dando em resultado ignorância da língua, e não a formação do espírito mas a sua deformação"(64).

Porque o latim fora a língua-mãe de todas as línguas 'novilatinas', era de tradição considerar que, através do seu estudo, se podia "conseguir melhor conhecimento da significação das palavras e da sua força íntima"(65) Também aqui Grainha resiste, afirmando que "convém não exagerar o valor do argumento", já que muitos escritores das nações latinas "sem terem aprendido latim, conheceram a fundo a pureza e vigor da própria língua que manearam superiormente."³⁵⁶

O quinto e último argumento apresentado- e sobriamente apoiado - é o do valimento do latim para a continuação de certos cursos superiores, sobretudo os "da teologia, do direito, da história e da literatura".

³⁵⁴ "De facto, todos que têm algum conhecimento prático das literaturas antigas e modernas reconhecem que a latina é muito pobre e obra de imitadores, dos quais apenas alguns com verdadeiro génio. Horácio é um poeta lírico de excelente humor, mas todo ele bebido nas ideias estóico-epicuristas que aprendeu na escola grega de Atenas, que frequentou; Virgílio é um harmonioso e dulcíssimo poeta, mas é um sequaz de Homero e de Teócrito; Tito Lívio é um plagiário dos historiadores gregos; e Cícero, além de imitador e seguidor de Demóstenes, mas inferior ao mestre, foi nos tempos da República um compilador dos filósofos gregos, como Séneca o foi mais tarde no tempo dos imperadores. A literatura latina em face da grega é como uma mendiga em frente de uma rainha.", cf. M B. Grainha, *ob.cit.*: 75. Não esqueçamos que Grainha era um dos três únicos professores "que nos últimos trinta anos tenham feito concurso de grego, que antes se exigia para ser professor dos liceus centrais, e são eles: o sr. Epifânio Dias, actualmente regendo uma cadeira de grego anexa ao Curso Superior de Letras, o sr. José Alves de Moura, professor no liceu de Braga, e eu no de Lisboa."

³⁵⁵ Jules Lemaitre é chamado a apoiar e ilustrar esta posição, em longa citação da sua obra *L'Éducation Moderne*, ed. Edmond Demolins: 276-8. Chama-nos a atenção esta referência a Eça de Queiroz, que ainda não encontráramos em nenhum escrito deste teor. Eça morrera havia cinco anos. A sua obra estava apta a entrar no cânone da literatura nacional.

³⁵⁶ Ainda aqui Lemaitre lhe fornece os melhores exemplos, de que lembra, entre outros, George Sand "qui n'avait pas fait ses classes.", idem, *ob. cit.*: 278.

Aceita o nosso professor que "um certo estudo dessa língua é útil, e que para alguns estudantes é até preciso", "Mas o caso é conceder-lhe o tempo que necessita e merece, e não mais, e não sacrificar em favor dela tempo que é necessário para outros estudos".

"Como professor oficial de Latim" seria capaz de comprometer-se a formar os seus alunos em menos tempo do que o previsto nos currículos em vigor, "com a condição, porém, de ter a liberdade de empregar métodos e meios racionais, sem as peias que o regulamento actual impõe aos professores com respeito a livros, programas e métodos."(67)

E é no capítulo XIV, intitulado "O ensino da Literatura e da arte", que o autor se propõe demonstrar "que o método preconizado pelo nosso programa de 1895 não só se afasta dos seguidos lá fora, mas, sendo contrário a estes, chega até a contradizer-se a si próprio nas suas diversas disposições."

Porque o objectivo principal do autor é contribuir para que Portugal participe do movimento cultural contemporâneo, toma como referência a Europa: "Lendo os *programas* das principais nações europeias, que tenho presentes, descobre-se que todos eles seguem o método histórico ou cronológico. E os *compêndios* de história literária, por onde estudam os alunos, e as *selectas* que servem de *texto* nas aulas, estão igualmente ordenados segundo a cronologia das escolas literárias e dos seus principais escritores."(82, itálicos nossos) Os italianos "Valmagi e Fornaciari" e "Demogeot, Lanson e Filon, franceses" são autores de "excelentes livros de literatura, elementares e sóbrios, de que se servem no estrangeiro os estudantes dessa disciplina."(84)

Estudantes que desfrutavam ainda de outras bem orientadas formas de participação pedagógica e cultural, complementar da sua formação literária: participam em muitos eventos e solenidades escolares em que "recitam discursos e dissertações, compostos previamente por eles, sobre assuntos históricos, morais e sociais." Mas nada disso surge do nada. Tais representações públicas e 'solenes' carecem, obviamente, de preparação adequada, sobretudo nas últimas classes, encaminhando os alunos para "exporem as lições nas aulas em forma discursiva, evitando repetições de palavras e hesitações fastidiosas, até conseguirem falar correctamente e, sendo possível, com fluência e brilho de frase."(85) A sistematicidade deste trabalho era, pois, fundamental e de efeitos a médio prazo, traduzidos no bom uso e usufruto do capital linguístico que a língua literária disponibiliza. E que parecia vedado aos estudantes portugueses.

Quanto a programas, dos estrangeiros de que tem conhecimento directo, Grainha deduz quatro exigências fundamentais:

- 1º."prescrevem a ordem cronológica no ensino da literatura";
- 2º."recomendam os compêndios de história literária";
- 3º."baseiam o seu ensino em selectas formadas de passagens escolhidas de bons autores";
- 4º."a cada passo insinuam, a propósito dos assuntos literários, a explanação apropriada dos princípios da lógica e das noções filosóficas da moral, da estética e das Belas Artes."³⁵⁷

³⁵⁷ Em extensa nota de rodapé, à página 86, dá vários exemplos do que se pratica, na Suíça e em Espanha, em que os programas de literatura integravam "noções estéticas e artísticas sobre arquitectura, pintura, escultura e música", "para não acontecer, como por cá acontece, saírem alunos do 7º ano sem saberem o que seja uma ogiva ou

E em Portugal, como era o programa de literatura organizado pela reforma de 1895?

1º. "não segue a ordem cronológica" (87)

2º. "proíbe que haja livros especiais para o ensino da história literária" (88);

3º. "esta lei com respeito a livros de leitura para as duas últimas classes não se cumpriu, porque nem tais livros foram postos a concurso nem se fizeram" (87);

4º. "é absolutamente mudo com respeito a noções de belas artes". Para além disso, "não quer que o «professor comunique aos alunos apreciações estéticas já formuladas», mas diz que «deve guiá-los até eles as organizarem por si, ainda que rudimentarmente»".(87-8)

Assim sendo, e em resultado deste estado de coisas, saem os nossos alunos prejudicados, pois se lhes exige mais trabalho, para menor rendimento. Porquê? É que os manuais e selectas que haviam corrido pelas escolas portuguesas, ao longo dos últimos cinquenta anos, tinham sido proibidos e "não havendo edições baratas de autores clássicos resulta que os alunos quasi não poderão ler, ou terão um trabalho enorme para ler qualquer autor na Biblioteca Nacional, onde se chegam a acumular dezenas de rapazes para consultarem os autores de que se está tratando nas aulas e de que naquela Biblioteca apenas há um ou dois exemplares."

E, bem a propósito, pergunta-se o que será nas outras localidades do país, onde as bibliotecas, a havê-las, não tinham com certeza "a maioria dos autores indispensáveis para o estudo da literatura segundo o programa oficial."

Jaime Moniz quis destronar de vez os manuais "clássicos" do nosso liceu³⁵⁸. Pelas sérias lacunas de que sofriam? Para pôr fim a um reinado editorial que muitos já tinham denunciado como escandaloso? Fosse qual fosse a verdadeira intenção desta medida, a verdade é que, como em outros tempos, não havia por que substituí-los. E as críticas choviam, cheias de razão. "A leitura em casa, recomendada pelo nosso programa e pelos estrangeiros, pode-se aconselhar e exigir aos estudantes noutros países, como na Itália por exemplo, onde há edições clássicas baratíssimas (...) Mas em Portugal é uma utopia pensar nisso, por agora, e uma tirania vexatória obrigar os rapazes a perderem tempo pelas Bibliotecas públicas com trabalho aliás inútil."(89)

E a evidência desta inutilidade arranca-lhe uma exclamação final: "pobres estudantes portugueses! Que tanto trabalho têm e tão pouco podem aprender, ao passo que estes [estrangeiros] com pouco trabalho, mas com tantos e tão excelentes meios de estudo, tanto podem saber! Pobres rapazes e pobres pais! sujeitos às invenções de utopistas e visionários, que legislaram, tranquilamente reclinados nos seus gabinetes, sem o conhecimento prático das necessidades do nosso país (...)." (90).

Este texto de Borges Grainha constitui uma das mais esclarecidas abordagens, em língua portuguesa, da complexa questão cultural levantada pela morte lenta do paradigma escolar

uma coluna coríntia, nem distinguirem uma catedral gótica de uma igreja romana ou de uma mesquita árabe, coisas a que os nossos escritores se referem com frequência. "

³⁵⁸ "Porque não havendo agora selectas para o ensino da literatura, que dantes havia, como os *Lugares Selectos*, de Cardoso, as *Selectas* de Caldas Aulete e as *Poesias Selectas* de Midosi (...)", expressão em que perpassa um acento de saudade pelos manuais desaparecidos, que assim se candidatam ao panteão dos «clássicos» pedagógicos.

clássico e o difícil e moroso processo de construção de um paradigma moderno das humanidades, dentro do sistema de ensino público português. E todo este mudar de século nos oferece um rosto dilacerado pela incoincidência entre vontades e saberes de alguns e as concretas condições de funcionamento da instituição escolar e da própria sociedade, no seu todo complexo. Num tempo de tão intensa e rica produção literária, marcadamente moderna, num ambiente lisboeta ávido de modernização, a escola (o Estado) fecha-se ao mundo e, em vez de promover e divulgar novas formas de convivalidade social e de expressão individual, insiste em manter os jovens portugueses mudos e quedos, sentados nos bancos incómodos de escolas arruinadas, ouvindo desfilar maravilhas passadas eternizadas pelos clássicos.

Paradoxos deste e de outros tempos, deste e de outros lugares, cuja cíclica repetição não soubemos ainda evitar.

É que em períodos de crise paradigmática tudo se torna paradoxal: a nova argumentação não é entendida por muita gente, nem é possível a mera *tradução* de um vocabulário num outro³⁵⁹. Por isso a estratégia de vernaculização e divulgação da retórica e da poética clássicas, nos liceus portugueses, mais não foi do que uma solução de compromisso impossível entre duas culturas, ou se quisermos, entre duas *bibliotecas*³⁶⁰: a velha biblioteca "cheia de livros inúteis", a moderna ainda em construção.

³⁵⁹ Cf. Paul Feyerabend, *Contre la Méthode*, Paris, Seuil, 1979: 304-5.

³⁶⁰ M. Pierssens, "Administration des signes et sémiotique de la complexité: le cas Lautréamont", *Critique*,

nº 372, Maio, Paris, 1978:495, refere a urgência em "mudar de cultura, mudar de biblioteca".

CAPÍTULO IV

A LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR

Não cabe no âmbito deste trabalho a temática vastíssima conhecida como a "Questão da Universidade" nem, muito menos, a do Ensino Superior público. A primeira foi já tratada³⁶¹ e promete dar ainda bons frutos; a segunda carece de trabalhos monográficos que estão por fazer, sobre cada instituição em particular e sobre as particulares condições de inserção e de desenvolvimento de cada disciplina, para que possamos construir o quadro complexo do desenvolvimento do ensino superior em Portugal, desde o século de oitocentos.³⁶² Precisamos, no entanto, de recordar algumas das linhas de sustentação sobre as quais este edifício foi crescendo.

No século XIX, como todos sabemos, a Universidade portuguesa era a Universidade de Coimbra. Com toda a sua força institucional e o prestígio social dos seus lentes, torna-se o alvo preferencial de todos os ataques. Tendo em conta o conhecimento disponível actualmente, parece lícito admitir, em relação à evolução da Universidade, duas grandes tendências: aquela que defendia a manutenção do "monopólio coimbrão" em termos de exclusividade universitária; e uma dupla alternativa que se vai construindo, dividida entre a passagem da Universidade para Lisboa, acompanhando o movimento centralizador da administração do Estado, iniciado com a reforma pombalina; ou a diversificação geográfica do ensino superior, através de escolas especializadas nas várias áreas do saber, independentes de qualquer orgânica de tipo corporativo.³⁶³ O que reflecte a complexidade das opções que então se colocavam e que se situam a três níveis diversos. Ao nível político: centralizar/descentralizar; ao nível científico: ciências teológico-escolásticas/ciências modernas, experimentais, práticas; ao nível cultural: corporativismo eclesiástico/laicização e democratização do ensino.

Mas, como sempre vai acontecendo, e porque a questão de base cultural mais funda é sempre mais difícil de enfrentar, o poder político foi respeitando, aparentemente, o *status quo*, ou seja, o monopólio universitário de Coimbra, ao mesmo tempo que ia criando e fazendo proliferar o ensino de tipo politécnico, ou seja, um ensino superior "prático" que, segundo alguns, tenderia

³⁶¹ *Relação Geral do estado da universidade*, por D. Francisco de Lemos, 1777, publicada pela primeira vez por Teófilo Braga, *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa*, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, (1898-1904), vol.VI (1801-1872), 1902; ver ainda Actas do Congresso "História da Universidade", *Universidade(s). História, Memória, Perspectivas*, 5 vols. Coimbra, 1991.

³⁶² Desejamos que este trabalho seja uma humilde e circunscrita contribuição para esse quadro.

³⁶³ Seguimos de perto Luís Reis Torgal, "Instrução Pública", *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, vol 5: 634-51. A primeira grande polémica com a Universidade surge em 1835 quando Rodrigo da Fonseca Magalhães cria, por decreto, o Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas, o que provocou séria reacção por parte da Universidade.

rapidamente a um "exclusivismo experimental"³⁶⁴ e que concedia graus menores. Só que, num fenómeno que tem com os nossos tempos actuais pontos de contacto muito significativos, as escolas politécnicas que se foram criando foram progressivamente reivindicando a sua promoção a estabelecimentos de tipo universitário, solicitando para os seus professores e alunos os mesmos direitos e regalias de que gozavam os professores e os alunos da instituição universitária. Algo que foi entendido, como ainda hoje o é, de forma bastante enviesada: "a escola quis converter-se em faculdade. A pretensão dos graus académicos tornou-se uma questão de «palpitante interesse» para os que miravam só em suplantar as antigas instituições."³⁶⁵ Parece ter sido difícil perceber, então como hoje, o quanto poderia ter representado para o desenvolvimento do conhecimento e da formação geral dos portugueses tudo quanto pudesse ter levado estas novas escolas a «suplantar as antigas instituições».

Mas era em nome do desenvolvimento científico e da formação moderna e experimental que se iam abrindo alternativas à oferta de ensino ultrapassada e tradicionalista da Universidade de Coimbra.

As chamadas "ciências do espírito" ou Humanidades estavam, por estes tempos, praticamente afastadas da Universidade, "apenas (...) representadas no currículo por duas cadeiras marginais: a Propedêutica Histórica, na faculdade de Direito, e a Filosofia Racional e Moral, na faculdade de Filosofia."³⁶⁶ Segundo um outro estudioso do nosso ensino "A língua, a literatura e a história da nação portuguesa não figuravam no elenco das disciplinas que constituíam o ensino universitário (...) Enquanto o Colégio das Artes se transformara em outros países da Europa em Faculdades de Letras e de Ciências, entre nós transforma-se em Faculdade de Filosofia, entendendo-se esta como Filosofia racional e natural sem qualquer referência aos estudos de Filologia e de História."³⁶⁷

No projecto de 1823, *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública*, escrito em Paris, Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque preocupava - se em explicar as vantagens que adviriam do facto de atribuir às Artes e às Humanidades dignidade e autonomia universitárias, aconselhando a criação de uma faculdade de Letras. Mas a sua iniciativa não encontrou, pelos vistos, o apoio necessário. Haveria de chegar o ano de 1857 para que nova oportunidade se criasse, desta vez pela mão do Doutor José Maria de Abreu, professor da Faculdade de Filosofia e membro do Conselho Superior de Instrução Pública que, em 13 de Abril desse mesmo ano, apresentou à Câmara dos Deputados um projecto de lei que criava, em Lisboa e Coimbra, um curso superior de Letras. Propunha a duração de dois anos para o curso de Lisboa e de três anos para o de Coimbra; e que neles se ensinassem as seguintes disciplinas: Filosofia e História da Filosofia, História e Geografia, Literatura latina e portuguesa, História portuguesa e

³⁶⁴ Teófilo Braga, *As modernas Ideias...*, Porto, Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1892, 2 vols. vol 1:148.

³⁶⁵ José Maria de Abreu, "A reforma do ensino público em Portugal", *O Instituto*, Lisboa, vol.6, 1857, itálico nosso.

³⁶⁶ M. Brêda Simões, "Curso Superior de Letras" in *Dicionário da Hist^a de Portugal*, dir. de Joel Serrão, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1971, 4 vols., vol. II.

³⁶⁷ Delfim Santos, "Universidade", *Dicionário de Literatura Portuguesa...*, direcção de Jacinto do Prado Coelho, 3 vols, Porto, Figueirinhas, 1973, vol 3:1126-28.

Arqueologia, Literatura estrangeira e portuguesa (continuação). "Apesar de parecer favorável da respectiva comissão o projecto não vingou." ³⁶⁸

Mas, no ano seguinte, "A intervenção decisiva de D. Pedro V iria contudo salvar a ideia em marcha da criminoso indiferença parlamentar."

Foi, com efeito, 'decisiva' esta intervenção de D. Pedro V, monarca jovem e querido, de reinado breve e que foi figura tutelar das Letras portuguesas. Uma grande amizade o ligava a Alexandre Herculano, e por isso se escreveu que ele "honrava o grande escritor do seu reinado como no seu tempo Frederico, rei da Prússia, honrava o escritor Humboldt" ³⁶⁹.

Salvaguardadas as devidas distâncias, o paralelismo é esclarecedor. Naquele que seria o primeiro curso superior de Letras, em Portugal, fundado por iniciativa pessoal do jovem monarca, desejava ver-se reflectida a imagem distante de uma universidade moderna e promissora, como aquela que Humboldt instituíra em Berlim, no ano de 1810: Universidade moderna por excelência, símbolo de um novo ideal de unidade do saber e, sobretudo, foco vitalizador dedicado à construção de uma certa imagem nacional de cultura. Eram as humanidades que aí preservavam essa unidade cultural, através das disciplinas filológicas que se meteram a estudar as obras do passado, a recuperá-las e divulgá-las. Daí a feição acentuadamente literária deste modelo universitário, com a filologia, nos seus diversos ramos, arvorada em guarda-avançada da defesa do(s) nacionalismo(s) emergente(s), capaz de assegurar o "suplemento de origem" ³⁷⁰ necessário a esses sonhos de grandeza nacional.

D. Pedro V, "esclarecido de espírito e dotado de boa vontade", guiado pelas suas "predilecções literárias e aspirações filosóficas, tentou elevar o estudo das humanidades à altura do ensino superior" ³⁷¹. Contava, para isso, com o seu ilustre e estimado amigo Alexandre Herculano que, pelos anos de 1834 e 35, nos artigos que publicara no *Repositório Literário*, falara já da necessidade de um «curso de literatura»; e cujo magistério histórico e literário era por demais reconhecido. Décadas passadas, e por real vontade, o projecto parecia ganhar corpo.

Haveremos de tentar perceber os entendimentos novos e velhos que aí se cruzaram, as diligências e as resistências que se manifestaram e que fizeram deste Curso o palco de um conflito disciplinar sustentado pelas disciplinas históricas, literárias e filológicas, que vão disputar entre si o papel de centro unificador das Humanidades e da Cultura nacionais.

³⁶⁸ Newton Macedo, "Cultura e Assistência" in *História de Portugal*, ed. Barcelos, 1935, vol. VII.

³⁶⁹ Apesar da aprovação e recomendação especial, por parte da comissão de instrução pública - "(...) o capital moral de um país não é menos produtivo, e deve ser considerado igualmente fecundo, senão mais, do que qualquer outro(...)" - nada aconteceu, para além das intenções que o papel registou.

³⁷⁰ In *O Instituto*, de 1878, consagrado a Alexandre Herculano, seu fundador, há pouco falecido, no discurso então proferido por Vicente Ferrer de Neto Paiva. Foi através de Mendes dos Remédios, e da sua *História da Literatura Portuguesa*, 4ª edição, s.d., s.l.:572, que chegámos a esta referência. A ideia é, aliás confirmada por Busquets de Aguilar, *O Curso Superior de Letras, 1858-1911*, Oficinas Gráficas da Cadeia Penitenciária de Lisboa, 1939.:3, que contraria Júlio de Vilhena, *D. Pedro V e o seu Reinado*, Coimbra, 1922, 3 vols, vol II: 349.

³⁷¹ Mª Cristina Álvares e Américo Lindeza Diogo, *Que Saudades que eu já tinha da minha alegre casinha...Das humanidades na nova universidade*, Irmandades da Fala da Galiza e de Portugal, Cadernos do Povo, 1997.

³⁷² Teófilo Braga, "Notícia Histórica desde a fundação do Curso Superior de Letras até ao presente", publicado em Apêndice, pela primeira vez, por Busquets de Aguilar, *ob. cit.*: 385-95.

4.1. A Fundação do Curso Superior de Letras

É em 1858 que o jovem D. Pedro V revela a sua resolução de ceder, da sua lista civil, a quantia necessária à constituição de “um fundo permanente em inscrições da Junta de Crédito Público, com o juro dos quais se realize nesta capital a criação e conservação dos seguintes cursos públicos: de história, de literatura antiga e de literatura moderna, particularmente a portuguesa”³⁷². Assim escreveu na Carta que enviou a António José de Ávila, seu ministro da Fazenda.

Escolhera o rei o ensino superior, por “dar corpo às vozes que, há muito, reclamam isto”, e porque “decaindo diariamente, vejo que se lhe secaram as raízes, e que assim, se lhe foi a virtude prolífica.”

Contrariando a sua própria determinação de não “ampliar irreflectidamente o ensino superior”, explica o dilema que enfrentara:

“Eu podia ter olhado mais compassivamente para o grego e para o latim, e poderia ter pensado em preparar nas escolas secundárias uma base mais segura, em que assentasse o ensino das *novas doutrinas, que vão invadir e repartir os domínios do classicismo*, mas pensei que me era impossível obrar assim, *sem desacomodar um pessoal que, desde esse momento, deixaria de ser tido na conta de tão competente quanto até ali o fora*. Pensei que obrando assim tarde veria a Faculdade de Letras, e que, criando-a eu, alcançava as duas coisas - a Faculdade desde já, e mais tarde a reforma dos liceus...”(itálicos nossos).

Parece-nos de sublinhar esta clara intuição do jovem monarca em relação ao conhecimento novo cujo desenvolvimento acabaria por “repartir os domínios do classicismo”, assim como a ideia de uma íntima relação de continuidade entre os dois níveis de ensino, liceal e superior. Aliás comprovada ainda na razão prática desta fundação: “Era universalmente reclamada a criação de cursos desenvolvidos de literatura e de história, que servissem de complemento aos secos resumos dessas disciplinas decorados nos nossos liceus e que, ao mesmo tempo, fossem preparação para o estudo das ciências que tão divorciadas andam com as letras. Decidi-me a realizá-la.”

Em sessão da Câmara dos Deputados, em 1859, Fontes Pereira de Melo³⁷³, então ministro e secretário de estado do Interior, apresentou um projecto de lei criando um curso superior de Letras, em Lisboa, que compreendia as três cadeiras generosamente subvencionadas pelo rei - literaturas antigas, literaturas modernas e História - , e mais duas que seriam suportadas pelo orçamento especial deste ministério: a cadeira de História Universal Filosófica e a de Filosofia Transcendente.

³⁷² Carta 137, ao ministro da Justiça e da Fazenda, de 31 de Outubro de 1858, publicada pela primeira vez por Luís Augusto Rebelo da Silva, em Apêndice ao *Elogio de sua majestade o rei D. Pedro V*, lido em sessão pública da Academia Real das Ciências, no dia 26 de Abril de 1863. Está integralmente reproduzida em Busquets de Aguiar, *ob. cit.*: 9-12, de onde citaremos.

³⁷³ O mesmo que, no ano seguinte, decretou a criação da cadeira de Língua Portuguesa nos liceus.

Alargava-se, assim o campo das Humanidades: à Literatura e à História, juntava-se a Filosofia. E alterava-se o estatuto do curso: de "instituição particular", financeiramente suportada por el-rei, passa a ser "incorporado (...) nos encargos gerais do estado"³⁷⁴. O projecto foi aprovado e transformado na lei de 8 de Junho de 1859, que dá existência legal ao Curso Superior de Letras, cujo Regulamento oficial lhe atribui, textualmente, "o fim de difundir os conhecimentos da Literatura, da História e da Filosofia", com as cinco cadeiras identificadas como segue e distribuídas por dois anos:

1ºAno:

1ª cadeira - História pátria e universal;

2ª cadeira - Literatura Latina e Grega e introdução sobre as suas origens

2ºAno:

3ª cadeira - Literaturas modernas da Europa, especialmente a portuguesa;

4ª cadeira - Filosofia;

5ª cadeira - História Universal filosófica." ³⁷⁵

Este quadro disciplinar será alargado, já em 1878, por decreto de 23 de Maio, ao aprovar um curso de língua e de literatura sânscritas, védicas e clássicas, e criando, no quadro disciplinar do CSL, uma nova cadeira, de Filologia comparada, ou Ciência da linguagem. O §1. do artigo 2. reservava ao governo a incumbência de nomear o "primeiro titular da dita cadeira", que deveria ser "pessoa de saber reconhecido nesta ciência."³⁷⁶ A criação destas novas disciplinas acaba por

³⁷⁴ Teófilo Braga, *art. cit.*, in Aguilar, *ob. cit.*: 387.

³⁷⁵ cf. *Livro do Registo de Decretos, Portarias e Regulamento do Curso Superior de Letras*, Arquivo do Curso Superior de Letras, Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa. Sobre o Curso Superior de Letras, **que passaremos a grafar CSL**, existem duas monografias fundamentais: a de Francisco Adolfo Coelho, *Le cours supérieur des Lettres*, Lisboa/ Paris, 1900, Exposição Universal de Paris; e a de Manuel Busquets de Aguilar, *O Curso Superior de Letras, 1858-1911*, Oficinas Gráficas da Cadeia Penitenciária de Lisboa, 1939. Para além de vários artigos que já citámos, e outros que à frente serão referenciados, a mais recente notícia geral sobre o CSL pertence a Luís Reis Torgal e outros, *História da História em Portugal, Sécs XIX-XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996:166-170.

³⁷⁶ Para a regência do curso de língua e literatura sânscritas, védicas e clássicas foi nomeado o licenciado em Matemáticas, Guilherme Vasconcelos de Abreu, designado em 16 de Março de 1875, pelo ministro dos negócios estrangeiros, João de Andrade Corvo, para seguir um curso de filologia oriental e principalmente fazer estudos de sânscrito e védico, na Alemanha e na França. Vasconcelos de Abreu dá conta dos seus trabalhos em três Relatórios circunstanciados da sua estadia tumultuosa de cerca de dois anos, pelas grandes escolas europeias. O primeiro relatório foi publicado no *Diário do Governo* de 21 de setembro de 1877; os outros dois foram editados "em fascículos", com os títulos seguintes: *Recherches sur le caractère de la civilisation aryenne-hindou*, Lisboa, 1878, 56 pags; *Importance capitale du sanscrit comme base de la philologie aryenne et de la philologie aryenne dans l'enseignement supérieur des lettres et de l'histoire*, Lisboa, 1878, 40 págs. A morte do seu mestre orientalista de Munique, Martin Hauy, reduzira a meses os quatro ou cinco anos que se propunha trabalhar com ele; a falta de saúde do próprio Vasconcelos de Abreu,

provocar um reajustamento do plano curricular do CSL, que passa a cumprir-se em três anos, com o seguinte plano de estudos:

1º Ano:

1ª cadeira: História Universal e Pátria.

2ª cadeira: Língua e Literatura sânscrita, védica e clássica.

3ª cadeira: Filologia Comparada.

2º Ano:

4ª cadeira: Literatura Grega e latina.

5ª cadeira. Literaturas modernas, especialmente a portuguesa.

3º Ano:

6ª cadeira: Filosofia.

7ª cadeira: História Universal Filosófica." ³⁷⁷

No seu artigo 2º, este decreto permitia "aos alunos que não pretenderem diploma completo deste instituto, frequentar somente o curso de língua e literatura sânscrita, védica e clássica." Apesar de solicitadas outras alterações de fundo, de que trataremos em capítulo próprio, apenas foi sancionada por lei, em 1883, a passagem da cadeira de Filologia comparada do 1º para o 2º ano, mantendo-se tudo o resto. Só em 1901 o CSL vai sofrer alterações mais visíveis, ao transformar-se em "escola de habilitação para o magistério secundário", com inclusão de uma cadeira de Pedagogia e de outras disciplinas de formação pedagógica. Assim se manteve até à nova legislação republicana de 1911, que cria as Faculdades de Letras em Lisboa e em Coimbra, daí resultando a extinção do Curso Superior de Letras.

reduziram ao mínimo a sua estadia no estrangeiro onde, entretanto, pudera assistir a lições de renomados orientalistas e egiptólogos, como Bergaigne, Maspero, Broca, Bertillon, Hovelacq, Dally sobre antropologia, etnologia, demografia, etc, cf. Adolfo Coelho, *Le CSL*, 1900: 53-4. Para a cadeira de Filologia Comparada ou Ciência da Linguagem, é nomeado dias depois Adolfo Coelho, regressado igualmente de uma estadia de cerca de seis anos na Alemanha. Os dois professores nomeados eram igualados em deveres e direitos aos outros professores do CSL.

³⁷⁷ Cf. decreto de 18 de Outubro de 1878.

4.2. O Provimto das Primeiras Cadeiras

"Algumas dificuldades se me apresentam, quanto ao provimento das cadeiras em questão. Por uma parte receei que os homens que, pelas suas obras, para elas como que se nomeiam, não aceitassem a nomeação directa; por outra, não espero ser mais feliz no concurso, em que ficariam contendendo as mediocridades.(...) Antes que recorrêssemos ao segundo meio, que traz consigo decepções e desagrados, quisera que tentássemos o primeiro".

D. Pedro V, Carta ao Ministro da Fazenda.

Para as três cadeiras que o monarca se dispunha financiar, convidou e fez publicar as nomeações de três personalidades notáveis: Alexandre Herculano, para a cadeira de História, António José Viale³⁷⁸, para a de Literaturas grega e latina e António Feliciano de Castilho, para a cadeira de Literaturas modernas, especialmente a portuguesa.

No artigo inédito dado a lume em 1939, Teófilo Braga regista a sua convicção de que "D. Pedro V criava uma cadeira de História de Portugal de propósito para investir no magistério a Alexandre Herculano, o fundador moderno da história portuguesa; e uma cadeira de literatura moderna para tornar mais acessível à geração nova as lições e o tino artístico de Castilho. Criando esta bela instituição, o jovem monarca honrava os talentos mais estimados da nação, e pondo-os em contacto com a mocidade indisciplinada e sem guia, é natural que a sua influência fosse fecunda, pelo poder espiritual que Alexandre Herculano e Castilho exerciam sobre o público."

O certo é que apenas Viale, que fora professor de grego do príncipe D. Pedro, aceitou o cargo. Herculano e Castilho apresentaram escusa da honrosa distinção. Da primeira, por privada, nada sabemos ao certo³⁷⁹. Mas vale a pena recordar a justificação de Castilho, que foi tornada pública:

³⁷⁸ "(...) trabalhador infatigável, honrado e consciencioso (...) Sabia primorosamente as línguas e literaturas (...). Apesar de contemporâneo de Garrett e de Herculano, na emigração, não abandonou jamais a escola clássica para abraçar a escola romântica. Resistiu com austeridade, aliada a grande bondade, a todo o influxo da literatura revolucionária. Os seus mestres venerandos eram Homero, Píndaro, Horácio e Vergílio. Na Itália, Dante e Tasso, em França, sobretudo os escritores do século XVII.(...) O ideal e a crença do erudito professor, resumia-se em duas faces do mesmo sentimento - cristianismo e classicismo." *Revista de Educação e Ensino*, vol 4, 1888:166 e segs, perfil publicado após a morte do 'Mestre'.

³⁷⁹ Teófilo Braga, na referida "Notícia histórica...", entendeu que a recusa de Herculano se devera à "impossibilidade de falar em público, ou pelo desvio definitivo dos seus antigos trabalhos históricos." Entretanto, em *Escritos d' el-rei D. Pedro V*, 5 vols, publicados de 1923 a 1930, vol 5:258, acha-se uma interessantíssima nota, a propósito da concepção do curso de história: "Na cadeira de História, tal como eu a entendo, não pretendo sentar Frei Bernardo de Brito, que cada qual pode ler em sua casa, mas sim quem seja capaz de fazer pelo ensino o comentário filosófico da obra, que Alexandre Herculano começou, quer dizer, da história da nossa civilização. Mas se fosse Alexandre Herculano em pessoa, receio que ele se entretivesse a criar, pelo amor à idade média, uma ninhada de municipalistas sem emprego possível (...)." Esta citação consta de Busquets de Aguilar, *ob. cit.*:137, onde o autor afirma que "Fácil é conjecturar que D. Pedro V convidou Herculano com pouca insistência e, por isso, recusou, concordando com El-Rei, para ser oferecida a cadeira a Rebelo da Silva, que aceitou."

"A minha bagagem de línguas estrangeiras é pobre (...). Depois dos meus clássicos latinos (...) os livros que consultei diariamente foram o meu espírito, o meu coração e a natureza. O quadro da literatura moderna, quadro sem moldura, quadro transbordante de todos os lados, quadro vivo e variável, quadro com reflexos tão vagos e tão contrários, com sombras tão profundas, tão espessas e tão inexplicáveis, exige daquele que ousar explicá-lo que seja mais que um erudito, mais que um poliglota: um homem cujos olhos possam continuamente devorar, cuja memória, já prodigiosamente cheia, possa continuamente absorver e assimilar, cujo gosto se não engane nem fraqueje, cuja filosofia, numa palavra, voe alta e brilhante como um sol, sobre todas as questões da arte e das escolas. Esse homem não sou eu."³⁸⁰

E "indicava para esse cargo a José Maria Latino Coelho"³⁸¹, que parece ter sido recusado pelo monarca, "por ideias demasiadamente avançadas, e quasi republicanas."

Para além dos "desacordos morais" a que T. Braga se refere, segundo o qual "Castilho não se quis ficar atrás de Herculano e recusou também a regência da cadeira de literatura moderna", parece-nos haver motivos bem mais ponderosos: a percepção deixada bem clara, no texto que acima citámos, de que ensinar literatura moderna constituía uma espécie de ousada aventura, que o escritor não estava disposto a enfrentar. Parece, com efeito, ter sido difícil assumir responsabilidades de ensino dum corpo de 'saberes' ainda não escolarizados, que correspondiam a uma prática criativa que era, na sua manifestação imediata, enquanto fenómeno de criação, algo de 'transbordante', de 'vivo e variável', tão 'vago e contrário', atravessado de 'sombras tão profundas, tão espessas e tão inexplicáveis' - para reescrevermos os termos de Castilho. A par da confessada inépcia para tal tarefa, revela-se neste depoimento uma oblíqua consciência da novidade que as questões estéticas - de 'filosofia' - poderiam levantar no interior de uma literatura que se dizia 'moderna'.

No dia 22 de Outubro de 1859, juntamente com António José Viale, tomava posse Rebelo da Silva, em substituição de Herculano. Para a cadeira de literaturas modernas, por decreto de 9 de Agosto de 1860, é nomeado António Pedro Lopes de Mendonça, "um dos mais distintos escritores do seu tempo"³⁸². Todos eles eram membros da Academia Real das Ciências, instituição tutelar deste Curso, desde a primeira hora, que é encarregada de redigir o seu Regulamento e formular um projecto de lei de habilitações. O Regulamento é aprovado em 14 de Setembro de 1859 e tornado decreto no dia imediato. "A lei das habilitações nunca chegou a ser decretada."³⁸³

³⁸⁰ Castilho fez publicar a carta dirigida a D. Pedro V, declinando o convite, em Castilho, António e José, *Tributo à Memória de Sua Majestade muito fiel o rei D. Pedro V, o bem-amado*, Rio de Janeiro, 1862.

³⁸¹ Aguilar, *ob. cit.*: 141-2, apoiando-se em Júlio Vilhena, *ob. cit.*: 104 e segs.

³⁸² Aguilar:142.

³⁸³ Teófilo Braga, "Notícia.histórica...", in Aguilar: 388.

4.3. Estudantes e Ouvintes do Curso Superior de Letras

"Os Cursos que para uns hão-de vir a ser obrigatórios, quero-os livres para outros."

D. Pedro V, Carta ao ministro da Fazenda.

É Teófilo Braga quem sustenta que foi para justificar "o carácter superior [do CSL] a par da Universidade e das Politécnicas" que se reconheceu "que era um Curso à maneira do *Colégio de França* (...) abrindo a frequência a um pleno voluntariado"³⁸⁴ Certo é que aquela determinação real terá justificado, desde a primeira hora, algumas opções de administração geral do CSL, como seja o seu horário de funcionamento, diurno/nocturno e as diferentes categorias de alunos que foram contempladas: os voluntários, que começaram por ser a maioria, e os matriculados. Quanto aos primeiros, eram "um público variável, constituído principalmente de empregados públicos, caixeiros de comércio e jornalistas, que vinham às preleções da noite"³⁸⁵; dos matriculados, "cuja assiduidade fosse consagrada pelo exame e o diploma", sabemos que o seu número era "quasi sempre assaz subido no começo de cada ano, se reduzia a um mínimo no fim. Por via de regra esses alunos não traziam base de educação sobre a qual se pudesse construir edifício sólido de saber".

Às sessões nocturnas acorria, de início, numeroso auditório, "uma turba variegada, ávida sobretudo de belos discursos". Assim aconteceu desde a abertura oficial do CSL, em 14 de Janeiro de 1861, cuja Conferência inaugural esteve a cargo de Rebelo da Silva, e que mereceu registo no *Jornal do Comércio* saído no dia seguinte. Dotado de apreciáveis qualidades oratórias que, pelos vistos, não eram apanágio de outros professores, Rebelo da Silva impôs-se, nesta fase, por um certo estilo de exposição que mereceu os aplausos do público e do próprio mecenas do Curso. Com efeito, D. Pedro V foi um dos mais assíduos e atentos auditores destas lições. E dando voz à opinião de Teófilo Braga, "Os primeiros dias de funcionamento do Curso Superior de Letras foram esplêndidos, porque as aulas eram regularmente visitadas por Dom Pedro V (...) amado pela multidão; todos o queriam ver, e as aulas do Curso Superior de Letras regorgitavam de ouvintes"³⁸⁶. Testemunho diverso refere que "Noites houve em que [D. Pedro V] mandou que lhe chamassem vários dos discípulos mais distintos, a quem sempre falava em termos lisonjeiros, conversando depois de assuntos históricos e literários, do objecto do Curso e dirigindo a todos palavras de elogio."³⁸⁷

Era, pois, um autêntico acontecimento social, que era de bom tom frequentar. Onde brilhavam os eloquentes historiadores e literatos da época, onde se juntavam personalidades conhe-

³⁸⁴ Teófilo Braga, *As modernas Ideias...*: 148.

³⁸⁵ Adolfo Coelho, "A reforma do Curso Superior de Letras", in *Revista de Educação e Ensino*, nº4, 1888:(513-38),515.

³⁸⁶ Teófilo Braga, "Notícia Histórica...", in Aguilar, ob. cit.: 389.

³⁸⁷ Andrade Ferreira, *Reinado e Últimos Momentos de D. Pedro V*, Academia Real das Ciências de Lisboa, 1861:23 e segs.

cidas do mundo intelectual, jornalístico e político, e onde se abriam as portas aos novos candidatos à *intelligentsia* nacional. Esta a nota dominante aquando da abertura do Curso Superior de Letras.

Circunstâncias que pesaram, obviamente, no estilo e na orientação das sessões, pois “os professores tiveram que sacrificar à arte oratória muitas das suas aptidões e do seu tempo”³⁸⁸, acabando por acusar “o cansaço sentido da tensão oratória em que eram obrigados a conservar-se pela natureza do seu público da noite e ainda o facto de reconhecerem a esterilidade de semelhante ensino.”

D. Pedro V morre em finais de 1861. O entusiasmo inicial em torno do Curso vai esmorecendo. Ano após ano, as inscrições dos alunos vão sofrendo atrasos imprevistos e o seu número é cada vez mais instável³⁸⁹. No ano lectivo de 1862-63, o primeiro ano não teve nenhum aluno inscrito; no ano seguinte, inscreveu-se um aluno no 1º ano e, em 1864-5, não se registaram inscrições em nenhum dos anos. “Era sem dúvida uma rude prova para o novo instituto, que exigia dos seus professores perseverança e coragem na luta.”³⁹⁰

Em Relatório apresentado ao governo, em 10 de Novembro de 1864, António José Viale, nessa altura Director do CSL, justificava a fraca adesão dos estudantes pela falta de definição das suas saídas profissionais, para além de reconhecer a indisponibilidade de alguns professores para o seu normal funcionamento, e “principalmente, por se manter encerrada a cadeira de literatura moderna.”³⁹¹

4.4. O Curso Superior de Letras: de 1861 a 1871.

Se apenas um dos convidados de el-rei assumiu a função de regência de uma das cadeiras do CSL, quem foram os outros professores? “...alguns dos mais destacados historiadores portugueses (...), entre outros, Rebelo da Silva, Consiglieri Pedroso, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, David Lopes, Queirós Veloso, Damião Peres.”³⁹² Assim escrevem os historiadores nossos contemporâneos. Mas poderíamos nós dizer, os mais destacados filólogos, gramáticos, antropólogos, etnólogos e historiadores da literatura, que algumas daquelas personalidades foram, cumulativamente: Teófilo Braga, o professor/autor de uma História da Literatura portuguesa; Adolfo Coelho, professor de Filologia Comparada, etnólogo e filólogo; David Lopes que iniciou, entre nós, o ensino superior das línguas estrangeiras; Rebelo da Silva, historiador, sim, mas também forçado romancista e que haveria de ser o primeiro professor da cadeira de Literaturas modernas da Europa, especialmente a portuguesa.

³⁸⁸ Adolfo Coelho, “A Reforma...”, 1888:515.

³⁸⁹ Cf. Registos de Frequência do CSL.

³⁹⁰ Ad. Coelho, *Le CSL*:45.

³⁹¹ Aguilar:43; A. Coelho, *Le CSL*, 1900:45.

³⁹² Cf Reis Torgal e outros, *História da História*:167.

Foi, com efeito, muito reduzido o número de professores deste Curso, no meio século da sua existência. Muitas vezes eleitos deputados, ou convidados a exercer cargos políticos, em sucessivos governos, ou a ocupar cargos superiores na administração do Estado, anos houve em que as cinco cadeiras iniciais eram asseguradas por apenas três professores. E já em 1900, quando as cadeiras do curso eram sete, Adolfo Coelho reconhece que "O pequeno número de professores do Curso Superior de Letras (presentemente há apenas cinco em exercício) e o seu isolamento, são factores que (...) contribuem a impedir o desenvolvimento da sua influência."³⁹³

Quarenta anos passados sobre a sua fundação, o Curso Superior de Letras era um curso sem vigor e sem alma, apesar de contar nos seus quadros com alguns dos mais importantes "literatos" e "intelectuais" daqueles tempos.

Vejamos em que condições lhes foi dado trabalharem.

4.4.1. Os Primeiros Professores de Literaturas Modernas: 1861-1871

Será esclarecedor conhecermos melhor as enormes dificuldades que parece terem existido para encontrar professores para a 3ª cadeira (mais tarde 5ª), que verdadeiramente nos interessa acompanhar. Recusado o convite feito por D. Pedro V a Feliciano de Castilho, tomou posse dela António Pedro Lopes de Mendonça, um promissor romancista e crítico³⁹⁴ que acabaria louco, passado pouco tempo. Loucura que Adolfo Coelho explica nestes termos: "ele viu, talvez, a distância que havia entre o que ele dominava e o que lhe faltava; quis transpô-la de repente e esse esforço perdeu-o"³⁹⁵. Da sua passagem pelo CSL, ficará apenas o programa que projectou³⁹⁶. Foi só em 14 de Janeiro de 1861 que teve início a abertura oficial das aulas do CSL, com uma Conferência de abertura, proferida por Rebelo da Silva. O mesmo que inicia, em 16 desse mês, as aulas da 3ª cadeira, em substituição do infeliz empossado e que, um mês depois, será provisoriamente substituído por José da Silva Mendes Leal Júnior, que continuou as lições até finais do ano escolar.³⁹⁷ No ano seguinte, por decreto de 31 de Março, Rebelo da Silva é encarregado interinamente do seu ensino e devia fazer uma lição por semana.³⁹⁸

A 11 de Novembro de 1861 falecera, entretanto, D. Pedro V, o jovem monarca promotor do CSL, que apenas pôde acompanhar os seus primeiros meses de funcionamento. Com a sua mor-

³⁹³ Adolfo Coelho, *Le CSL*, 1900: 84.

³⁹⁴ No final da "Notícia histórica..." redigida por Teófilo Braga, consta a lista de obras publicadas por cada um dos professores do Curso, até 1878. Consta, de António Pedro Lopes de Mendonça, falecido em 1865: "*Cenas da Vida Contemporânea*, Lisboa, 1843, 1 vol.; *Ensaios de Crítica e Literatura*, Lisboa, 1849, 1 vol.; *Memórias de um Doido*, Lisboa, 1849, 1 vol.; *Viagens à Itália*, 1 vol.; *Memórias de Literatura Contemporânea*, 1853, 1 vol.", in Aguilár, ob. cit.:394.

³⁹⁵ Adolfo Coelho, *Le CSL*:34.

³⁹⁶ Ver à frente, "Programas".

³⁹⁷ Cf. Decreto de 21 de Janeiro de 1861.

³⁹⁸ De acordo com o Regulamento do CSL, cada professor devia fazer duas lições por semana, de uma hora cada uma.

te, "o entusiasmo que acompanhou a fundação do Curso começou a diminuir (...) as dificuldades começaram."³⁹⁹

E as dificuldades eram de toda a ordem. Devido às exíguas condições do edifício da Academia Real das Ciências, onde foi instalado o Curso, as carências de espaço vão ser um problema a enfrentar ao longo de toda a sua existência.⁴⁰⁰

A situação de vacatura da 3ª cadeira era, no entanto, um dos grandes motivos de preocupação do Conselho do Curso. De acordo com o regulamento, foram convidados a assegurar-lhe todos os professores em exercício. Nenhum aceitou. Ainda nos termos do regulamento, foram convidados os académicos Mendes Leal, Silva Túlio e Bulhão Pato. Por razões diversas, todos recusaram. Bulhão Pato, que foi abordado, na primavera de 1863, sobre a possibilidade de vir a leccionar, ainda que interinamente, a cadeira de literaturas modernas, recusava um convite endereçado por Jaime Moniz, já professor e secretário do CSL, corria o ano de 1865. Lamentava-se dos esforços despendidos durante meses, "para adquirir a soma de conhecimentos indispensáveis para fazer um curso dessa ordem", já que alguém se esquecera de o chamar; e acabara por desistir. Dois anos mais tarde, face à enormidade do "mundo de ideias impreteríveis para me desempenhar, não digo com vantagem, mas com senso comum ao menos, de tão difícil empresa", e face ao curto tempo de preparação que lhe era dado (quinze dias), pedia licença para recusar.⁴⁰¹

Só depois da morte de Lopes de Mendonça, em 8 de Outubro de 1865, é que o Conselho do Curso toma a iniciativa de propor, interinamente, a nomeação de Augusto Soromenho, professor de língua árabe do liceu de Lisboa, desde 1860.⁴⁰² Então colaborador de Herculano, nos *Portugaliae Monumenta Historica*, "parece que o seu espírito estaria mais inclinado para o estudo da história das instituições romanas e da idade média" mas aceitou. E o ano de 1865-6, iniciado com 42 alunos e com professores nomeados para todas as cadeiras, será considerado pelo então director do Curso, Jaime Moniz, na Conferência de abertura do ano escolar, como "uma ressurreição do Curso Superior de Letras".⁴⁰³

³⁹⁹ José Silvestre Ribeiro, *História dos Estabelecimentos Científicos, literários e artísticos de Portugal, nos sucessivos reinados da Monarquia*, Tipografia da Academia Real das Ciências, Lisboa, 1879, 8 tomos, vol. XI?:271 e segs.

⁴⁰⁰ Busquets de Aguilar dedica algumas páginas à reconstituição das sucessivas petições do Conselho do Curso para obviar às necessidades de espaço e de dignidade das instalações. Deixamos este pequeno excerto do ofício dirigido ao Governo, já em 5 de Agosto de 1884: "Apenas uma sala, e esta muito deteriorada, para as prelecções de todos os lentes, para os exames de todos os alunos, para os mais exercicios escolares, para os actos grandes, para todos os serviços de ensino, eis a que se reduz quasi na totalidade todo o edificio concedido a este instituto. Não existe casa para a secretaria, não a tem o conselho, não a tem a direcção, não a há para concursos, nem para biblioteca! Os professores reúnem-se em um quarto situado ao rés do chão, mal defendido da entrada, sem janela e tão acanhado que seis pessoas não cabem ali à vontade! (...) Contra tudo isto, como contra uma vergonha, está protestando energeticamente o decoro das escolas.", *ob. cit.:* (27-40) 32.

⁴⁰¹ *Livro da Correspondência com o Curso Superior de Letras*, tomo I, folha 14 e segs.

⁴⁰² Adolfo Coelho registou, não sem alguma ironia, que Soromenho estudara em Madrid "um pouco da língua árabe", por ocasião duma estadia de estudo, integrada na grande tarefa de publicação da obra monumental que Herculano tinha a seu cargo, a expensas da Academia Real de Ciências de Lisboa. A especialidade de Soromenho seria a "paleografia e a epigrafia indispensáveis à investigação das fontes". cf. Adolfo Coelho, *Le CSL*: 46.

⁴⁰³ *Idem*.

Em Abril de 1866 é aberto concurso para a 3ª cadeira, para resolver a situação provisória de Soromenho.

Com atrasos sucessivos, só em Julho de 1867 é que as provas terão lugar. E delas saiu seleccionado o mesmo Soromenho, que teve como opositor Manuel Pinheiro Chagas, escritor de grande popularidade. A 16 de Julho de 1867, Augusto Soromenho é nomeado professor titular de Literaturas modernas, especialmente a portuguesa. Aí se manterá até que, por morte de Rebelo da Silva, em Setembro de 1871, ficando vaga a 1ª cadeira, de História universal e pátria, pede para ocupá-la, o que de imediato é atendido. E a 3ª cadeira volta a ficar sem professor.

4.4.2. Os Programas da Cadeira de Literaturas Modernas da Europa, Especialmente a Portuguesa: 1861-71

"Da cadeira de literatura moderna, a que se nega a regalia de poder dar preceitos, estou vendo enojar-se a austera e pedantesca dignidade das nossas velhas aulas de retórica..."

D. Pedro V, Carta ao ministro da Fazenda

"(...) e os professores regeram as suas cadeiras livremente, sem compêndio oficial, sem doutrina obrigatória (...)"

Teófilo Braga, *Memória...*

A darmos crédito a Castilho, toda a concepção do Curso Superior de Letras coubera ao seu mecenas: "(...) fora el-rei D. Pedro V que tivera tal ideia, que lhe traçou o plano, regulamentou a distribuição das matérias e o método de ensino (...)"⁴⁰⁴. Palavras que só por si nos poderiam levar a acreditar numa excepcional obra de planificação, fruto de aturada preparação e previsão de recursos. Mas bastará termos presentes os termos da Carta que o rei escreveu ao seu ministro do Reino, para percebermos quão contrária foi a real fundação a qualquer plano prévio. Confessa-se o rei "um indiscreto que tomando a sério tal pedido, o realizou, quando nada estava ainda preparado para ele." Pelo que este curso nasce como um puro acto de vontade que em nada se ligava a coisa nenhuma: "Vejo-me (...) constrangido a pensar (...) que (...) a excrecência que fui criar (...)." ⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ Castilho, *Tributo à Memória...*: 57, e Adolfo Coelho, *Le CSL*: 32.

⁴⁰⁵ Carta de D. Pedro V ao Ministro do Reino.

Tinha, pois, o jovem monarca plena consciência das enormes dificuldades levantadas à manutenção dos seus 'cursos' numa sociedade em que, "não sei por que sina das coisas do espírito, estas mais servem para alentar disputa, que para darem frutos."

Era ainda pesada aquela tradição que avaliava as coisas do espírito como fruto da pura "preguiça", do antigo ócio aristocrático, e que D. Pedro V reconhece poder fundamentar uma reacção muito esperada: "Talvez mesmo haja quem as considere todas três supérfluas, como se, nas escolas secundárias, tantas e tantas disciplinas não servissem mais para entreter utilmente o tempo, mais para debastar [sic] o espírito, que para deixar nele noções exactas e distintas das coisas."

Um acto de generosidade melancólica, já "(...) que, em tudo isto, *havia da minha parte muito pouca alegria*, e que, fosse como fosse, não era eu quem devia fazê-lo - *eu que não queria a Faculdade, enquanto não visse a Escola.*"(itálicos nossos).

E Escola não existia, com efeito. Nem literária nem filológica nem filosófica. Subsistia a histórica, sustentada pelo trabalho e exemplo de Herculano, e por demais tentada por ensaios mais propriamente literários, que fizeram a moda dos romances históricos e dos famosos folhetins de oitocentos⁴⁰⁶. O fenómeno mesmo do alargamento súbito e progressivo da leitura pública⁴⁰⁷ e privada parecia provar, desde Garrett e Herculano, que a cultura literária parecia ser apenas uma manifestação florescente da vida das novas elites. De natureza extracurricular e social, como provam as muitas publicações de ensinamentos úteis que então se vendiam, sempre enfeitadas de poemas e de folhetins, a literatura parecia viver deste entendimento generalizado, segundo o qual "a literatura se ensina a si mesma"⁴⁰⁸. E que D. Pedro V nos devolve nesta fórmula segundo a qual a literatura é desprovida da "regalia de poder dar preceitos".

No entanto, escolarizar a literatura, organizá-la para fins curriculares, colocava exigências já lembradas por Silvestre Ribeiro: a necessidade de inventariar, 'preceituar', conceptualizar, sistematizar. O que não era de todo uma ideia comum e fácil de executar. Bulhão Pato falara da "difícil empresa" que seria organizar "um curso dessa ordem".

Desta dificuldade em organizar disciplinarmente os conhecimentos de literatura, encontramos interessante testemunho numa breve introdução ao primeiro programa do professor Ant^o José Viale, exactamente o professor de Literatura grega e latina, matérias por demais tratadas e conhecidas, mas que, pelos vistos, não deixam de suscitar algumas perplexidades no experiente professor.

Reza assim a introdução ao seu programa⁴⁰⁹:

⁴⁰⁶ Ver Ernesto Rodrigues, *Mágico Folhetim...*

⁴⁰⁷ Ver Rosa Esteves, "Gabinetes de Leitura em Portugal no século XIX (1815-1853)", *Revista da Universidade de Aveiro/Letras*, nº1,1984; M^a de Lurdes Costa Lima dos Santos, "A Elite Intelectual e a Difusão do Livro nos Meados do século XIX", *Análise Social*, vol. XXVII, nº 116-117, 1992.

⁴⁰⁸ G. Graff, *ob. cit.*: 9-10.

⁴⁰⁹ Publicado na folha oficial de 19 de Outubro de 1860. Programa que nos poderíamos dispensar de transcrever aqui mas que, pela sua exemplaridade, nos parece útil trazer à colação. Propunha o eminente classicista: "dar-se-á notícia dos escritores gregos e latinos que mais se distinguiram nos diferentes géneros literários, pela ordem seguinte: poetas, historiadores, oradores, filósofos.

“Grandes são as dificuldades com que tem de lutar em qualquer país, quem se encarrega de dirigir os mancebos no estudo de uma disciplina, que *pela primeira vez, vai ser objecto do ensino público*. Estas dificuldades sobem de ponto no meu caso e neste país. No meu caso porque (...) faltam-me duas condições indispensáveis para o bom desempenho de tão honroso encargo: o dom da facúndia e o hábito de falar em público. À minha perplexidade, procedente deste íntimo conhecimento, acresce outra reflexão que vem agravá-la. *O actual sistema de instrução secundária em Portugal, é tão deficiente, tão imperfeito na parte respectiva aos estudos clássicos* que [os alunos], salvo honrosas e mesmo raras excepções (...) apenas [sabem] traduzir alguns autores latinos.(...) Poucos, pouquíssimos, se aplicam à língua grega.”(itálicos nossos).

Estávamos em 1860, exactamente o ano em que se separou, nos liceus, o estudo do Português do estudo do Latim. E é caso para nos perguntarmos de que valera, afinal, a longa tradição do ensino desta língua, cujos resultados são permanentemente postos em causa.⁴¹⁰

E o “sábio” latinista interroga-se sobre qual será a melhor opção para o professor, em tais circunstâncias: “Inventar ou reproduzir teorias de uma estética transcendente? Com que fruto o faria, dado que não lhe falecesse o vigor para subir tão alto? Analisar no seu todo, ou em parte, algumas das obras primas de cada uma das duas literaturas, nas línguas originais, como se costumava fazer na faculdade de Letras de Paris? Achar-se-ão em Lisboa muitos alunos que possam acompanhar o professor em tal análise? Ter-se-á forçosamente que recorrer a alguma tradução.”

^A pontar-se-ão as obras mais importantes de cada um deles, graduando o seu merecimento, segundo o parecer dos melhores críticos.

^E aminor-se-ão alguns trechos escolhidos, cuja beleza se procurará fazer conhecer; propondo-os como *modelos dignos de serem imitados*, ou como *objectos de uma bem fundada admiração*.(...)

^Tal é o plano por mim traçado para o 1º ano do curso de que sou incumbido; plano que na sua execução terá provavelmente de ser modificado em alguma das suas partes, em consequência de considerações agora não previstas, e que nos anos seguintes (...) forcejarei por ir corrigindo, desenvolvendo e melhorando, instruído pela experiência, e coadjuvado pelas advertências e conselhos das pessoas ilustradas e competentes.”(itálicos nossos) Parecem-nos palavras ditadas por uma rigorosa inteligência do momento fulcral que lhe era dado viver, e da enorme responsabilidade que representava para este, e demais professores, o seleccionar e organizar, com critério pedagógico, a massa de textos, e do conhecimento sobre eles, acumulado ao longo dos séculos, para ser integrado num currículo escolar destinado a um sistema de ensino público. O que obrigava à consideração do público a que se destinava tal ensino e das circunstâncias materiais que o poderiam condicionar. O que significa que Vale tinha consciência das limitações que a disciplinarização introduz em um qualquer domínio do conhecimento. Reforcemos, de passagem, o critério seguido na sua organização: selecção de *autores que mais se distinguiram nos diferentes géneros*, obras e excertos de obras, estudados para serem *imitados* ou tidos como *objectos dignos de bem fundada admiração*. Ou seja, a adopção de um cânone estabelecido pela tradição e a concepção de que estas obras literárias seriam estudadas como modelos a imitar e a venerar.

⁴¹⁰ Exemplo bem significativo é aquele comentário de Ramalho Ortigão, na já citada Carta ao ministro do Reino: “Tal qual o ensinam, o latim serve-nos apenas para traduzir às senhoras com quem viajamos as legendas lapidares, e para aproveitar nos usos retóricos alguns chavões consagrados. (...) Para estes resultados o estudo do Latim poderia eliminar-se, sendo vantajosamente substituído por um simples capítulo - sobre os *latinórios*.”

Da dificuldade de aceder às alturas de uma Estética, descemos à impossibilidade de cumprir um preceito básico em literatura: a leitura dos textos originais. Elevada ao nível superior do ensino, esta cadeira vai sofrer os efeitos negativos do ensino praticado nos liceus.

Ao professor Viale não causou qualquer tipo de dificuldade a questão da definição do território literário que lhe competiria gerir, sendo verdade que as dificuldades que refere se inscrevem exactamente no modo pedagógico de as trabalhar com sucesso. Já para os futuros responsáveis pela cadeira de literaturas modernas da Europa, especialmente a portuguesa, foi vária e imprecisa a compreensão dos limites *a quo e ad quam* do território literário que tal designação haveria de recobrir. A intuição da 'diferença' entre literatura antiga e literatura moderna que o real mecenas do Curso revelara na instituição destas duas cadeiras, atribuídas a diferentes personalidades, parece não ter encontrado a melhor correspondência nos primeiros protagonistas do seu magistério. E nada melhor do que os programas elaborados para tal fim, para percebermos a amplitude das variações a que era, então, sujeito o entendimento do que deveria ser a literatura 'moderna'.

Foi ao malogrado "literato" Ant^o Pedro Lopes de Mendonça que coube redigir e publicar o primeiro programa para as literaturas modernas. Não houve nele lugar a notas prévias, nem a quaisquer considerações sobre o momento único que então se cumpria, talvez pelo simples facto de que partia do zero, sem qualquer tradição a orientá-lo. O que, obviamente nos não autoriza a concluir que tais preocupações não estivessem na mente do seu autor.

Acompanhemos os passos essenciais desse programa.

INTRODUÇÃO

Formação da poesia e literatura. Analogia entre o desenvolvimento das literaturas antigas e das modernas. - Quadro das suas transformações até ao XIII século.

PRIMEIRA PARTE

1^o Decadência do paganismo (...).

2^o (...) adopção do cristianismo como religião do estado. Queda do Império Romano. Invasão dos bárbaros.

SEGUNDA PARTE

Do V ao X século

1^o Escuridão intelectual do VII e VIII séculos. Origem das lendas religiosas, princípio da literatura cristã (Carlos Magno e a Inglaterra). Grande esplendor da civilização árabe.

TERCEIRA PARTE

Do século XI ao fim das cruzadas (1270)

1º Origens das línguas modernas. Epopeias cavaleirosas.

2º Filosofia escolástica. Influência das cruzadas sobre o progresso intelectual, influência dos provençais e dos árabes.

QUARTA PARTE

Fim das cruzadas até à queda de Bizâncio (1475)

1º Dante. A Divina Comédia. Florescência das Letras com Petrarca e Boccaccio. Influência dos Medicis.

2º Esplendor das Letras e Ciências na Península. Três reis poetas: D. Afonso, o sábio, de Castela; D. Diniz de Portugal; D. Jaime, o conquistador, de Aragão. Primeira aparição do direito romano nas sete partidas. Fundação de Universidades. Princípios dos descobrimentos e conquistas, e sua influência sobre as ciências e as letras. Introdução da Imprensa.

QUINTA PARTE

Da queda do império bizantino até ao concílio de Trento

1º Descobrimientos e progressos da ciência. A *civilização moderna* caracteriza-se pelos progressos da ciência. Renascença clássica. Lutero e a Reforma. A erudição clássica põe termo à literatura da idade média.

SEXTA PARTE

Do concílio de Trento até meados do século XVII

1º Fundação das Academias. Carácter especial da literatura francesa no sentido clássico.

2º A literatura inglesa, com Shakespeare e Milton, adivinha o espírito moderno.

3º A literatura espanhola retrocede à idade média e mostra-se vigorosa e original.

4º O movimento nacional de 1640 produz em Portugal alguns escritores distintos.

SÉTIMA PARTE

Da morte de Luís XIV até aos fins do século XVIII

1º Paralisação intelectual, produzida pelo absolutismo. A literatura filosófica e didáctica sucede à literatura clássica do século de Luís XIV. Grandes escritores e pouca poesia.

2º Invasão do gongorismo na Península, e abatimento intelectual no reinado de el-rei D. João V. Cultivação dos estudos históricos, com erudição e sem crítica. A Arcádia. Expulsão dos Jesuítas. Congregação do Oratório. Escola bocagiana e escola filintina. Transição para a *literatura moderna* que *deve despontar com a liberdade*.

OITAVA PARTE

Influência da literatura *francesa* nas literaturas contemporâneas. Grandes poetas e fecundos escritores. *Ressurreição do culto da idade média*, na poesia e na arte. Resumo e Conclusão." (itálicos nossos).

Reencontramos, aqui, alguns traços daquele primeiro ensaio de história literária, concebido pelo cónego Francisco Freire de Carvalho, já pela periodização estabelecida, já pela íntima relação que se tece entre a literatura e a história política. São várias as razões que conferem mérito a esta proposta de programa: na introdução, o objecto é exclusivamente literário, apontando, explicitamente, para as origens da poesia e da literatura, uma terminologia já bem distante da hierarquia conceptual usada por Alexandre Herculano, décadas atrás, e reproduzida ainda em manuais escolares de ampla divulgação. O critério de arrumação dos assuntos é cronológico, obedecendo aos grandes momentos da história política europeia do Ocidente, de que Portugal comunga com todas as outras nações: o que constitui um inteligente entendimento das múltiplas interdependências culturais, no interior da Europa⁴¹¹, num tempo em que circulavam, entre nós, propostas bem mais limitadas, em alguns manuais, como referimos já em lugar próprio.

O entendimento do conceito de moderno, fulcral no programa desta disciplina, revela-se, aqui, altamente positivo. A "civilização moderna" é situada entre os séculos de quatrocentos e quinhentos. E retoma o conceito, aplicado à literatura, desde finais do século XVIII, mas que parece ser mais uma promessa a haver, do que já concretizada: "A literatura moderna que *deve despontar com a liberdade*". O que revela o domínio, por parte do autor do programa, de uma concepção periodológica clara e diferenciada quando falamos de um ponto de vista histórico ou do ponto de vista especificamente literário. Algo que só no século vinte seria clarificado com definitivos argumentos, no que à literatura diz respeito.⁴¹²

Neste programa, são ainda operativos os conceitos de "*Escuridão* intelectual" da Idade Média, em contraste com o "*Esplendor* das letras e das ciências" da Renascença, a revelar a persistência

⁴¹¹ Cf. Wellek e Warren, *Teoria da Literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América: 61: "Sejam quais forem as dificuldades que se deparem a uma concepção da história literária universal, é importante conceber a literatura como um todo e pesquisar o crescimento e desenvolvimento da literatura sem o relacionar com as distinções linguísticas (...) A literatura ocidental pelo menos constitui uma unidade, um todo."

⁴¹² Na verdade, foi já na década de setenta do século XX que Jauss estabelece a importante clarificação de sentidos que o termo *moderno* conheceu desde a Idade Média, a que Calinescu, em 1994, trará novos e preciosos informes. Cf. Hans Robert Jauss, "L'histoire littéraire", in *Esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978; Matei Calinescu, *Five Faces of Modernity*, 1994.

dos termos da oposição entre a Idade Média e o Renascimento, na longa tradição deste debate entre antigos e modernos, mesmo em língua portuguesa⁴¹³. Da mesma forma, poderemos considerar notável a atenção privilegiada concedida à literatura europeia de diversa procedência, da Inglaterra, à Itália, da França à Espanha, fazendo assim jus à designação oficial da cadeira “Literaturas modernas da Europa...”. A nota menos positiva que lhe podemos apontar talvez tenha a ver com a quase total ausência de referências à literatura nacional, ignorando quase por completo aquela vertente “especialmente a portuguesa” que sempre acompanhou a designação oficial da disciplina.

Lopes de Mendonça adoeceu irrecuperavelmente antes de poder executar o seu programa que, no entanto, ficou na história do nosso ensino literário como o primeiro projecto de sistematização curricular dos estudos literários, pensado para uma instituição de ensino superior público e que constitui um notável precedente daquela investigação que Wellek e Warren, quase cinquenta anos mais tarde, desejavam se fizesse: uma “investigação que ignora[m] os nacionalismos estabelecidos e demonstra[m] convincentemente a unidade da civilização ocidental, a vitalidade da herança da antiguidade clássica e do cristianismo medieval”⁴¹⁴.

Projecto tanto mais de louvar quanto o compararmos com o programa feito para a mesma cadeira por Augusto Soromenho que, conforme encontramos referido em Aguilar “começava por uma introdução que se refere à história da literatura moderna e modo como tem sido tratada, a seguir na parte I ocupava-se da dominação romana na Península, escola de Sevilha, invasão sarracena e estudo das letras durante esse período. Na II parte estudava-se o aparecimento da língua portuguesa, poesia medieval até ao renascimento. Era o primeiro programa de Soromenho.”⁴¹⁵

Cotejado com o anterior, é notória a pobreza da sua concepção. E revela-se impossível averiguar o que seria, para este professor, o conceito de modernidade em literatura. Mas foi este o programa que durante anos se cumpriu, todo ele voltado para a decifração de origens longínquas.⁴¹⁶

Teria razão Adolfo Coelho quando escreveu de Soromenho que “o seu espírito estaria mais inclinado para o estudo da história das instituições romanas e da idade média”⁴¹⁷. A verdade é que foi o professor responsável por esta cadeira desde 1865 até 1871, ano em que, por morte de

⁴¹³ A mais antiga referência, neste domínio, em língua portuguesa, parece dever-se, segundo Jacinto do Prado Coelho, a Tomé Pinheiro da Veiga (século XVI-XVII) que, na sua *Fastigímia*, afirma a superioridade dos modernos sobre os antigos: «ainda que sobre os seus ombros e sobre o que nos ensinaram, vemos contudo mais do que eles, e de mais alto.», cf. “Antigos e modernos”, *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*, dir. de Jacinto do Prado Coelho, Porto, Figueirinhas, 1971. Para uma visão mais alargada, em termos europeus, ver Calinescu, *ob. cit.*, 1994.

⁴¹⁴ Wellek e Warren, *Teoria da Literatura*, [1948] 1962:63.

⁴¹⁵ Aguilar:300. Foi-nos completamente impossível localizar exemplares deste programa que sabemos ter sido distribuído, gratuitamente, aos alunos, no ano de 1865. Pelo que seguimos a versão de Aguilar.

⁴¹⁶ Que, aliás, parece ter tido melhor desenvolvimento, no ano lectivo de 1867-8, já que em reunião do conselho do curso, de 14 de Outubro de 67, Soromenho informa que irá tratar “da poesia lírica, épica e dramática, no sul da Europa, até ao século XVII”. O que constitui um notável avanço no entendimento deste autor da matéria específica da disciplina literária.

⁴¹⁷ Adolfo Coelho, *Le CSL*.

Rebello da Silva, pede a sua transferência para a 1ª cadeira, de História universal e pátria. Assim se confirmava a sua especial predilecção.

E assim se terá cumprido, por alguns anos, o destino das literaturas modernas da Europa, vagamente confundidas com as origens históricas nacionais. E entregues à regência de um professor que julga da sua matéria o que Soromenho julgou da Literatura portuguesa, na sessão pública que esteve a seu cargo, integrada nas *Conferências do Casino Lisbonense*.

4.4.3. As Conferências do Casino Lisbonense: Um Balanço dos Primeiros Dez Anos do CSL

Foi no ano de 1871 que se realizaram as *Conferências do Casino*, propostas pelo grupo do *Cenáculo*, e que contaram, entre outros que justamente conhecemos⁴¹⁸, com o distinto professor do CSL, Augusto Soromenho, "lente de literatura moderna no curso superior de letras e um dos maiores eruditos do nosso país".⁴¹⁹

"A Literatura portuguesa" era, justamente, o título proposto, e a conferência começaria com a lapidar afirmação de que, em Portugal, "De literatura não há dez reis em cofre".⁴²⁰ E passava a apresentar os dois intuitos centrais da sua intervenção: "patentear a decadência da literatura portuguesa e apontar as bases para uma reforma e levantamento dela."

A avaliação que fez da produção literária nacional, ao longo dos séculos, foi extremamente negativa: "A falta de originalidade, de invenção, de inspiração própria, revelava-se-lhe em todas as escolas que Portugal se pôs a seguir desde o início da sua literatura - Viveu-se sempre de empréstimo, na sua frase."(39)

Abre excepção para Gil Vicente e para Camões, especialmente para Camões que "não cabe dentro do problema. É realmente o único poeta verdadeiramente original e nacional". Pelo que "posta assim de parte a figura de Camões, chegámos ao século XIX com uma bagagem de ridículo: o soneto venal, a ode encomiástica, o epitalâmio servil, o madrigal rasteiro..."(41) ? Dos clássicos, tão justamente interrogados no âmbito do ensino liceal, a sua opinião é que "Temos muitos clássicos e não temos um clássico (...)" nota que se manuseiam os clássicos com um fim absolutamente gramatical e vocabular. Daí tira uma conclusão que é um escândalo na época: - Os nossos clássicos servem só para o estudo do vocabulário: podem bem, portanto, ser subs-

⁴¹⁸ Referimo-nos, naturalmente, a Antero de Quental e a Eça de Queiroz, com as suas fundamentais conferências intituladas, respectivamente, "Causas da decadência dos povos peninsulares" e "A Literatura Nova. (O Realismo como a nova expressão da Arte)".

⁴¹⁹ Era a 3ª conferência, anunciada num único jornal de Lisboa, *Revolução de Setembro*, em 30 de Maio e 1 de Junho de 1871.

⁴²⁰ António Salgado Júnior, *História das Conferências do Casino*, Lisboa, Tipografia da Cooperativa Militar, 1930:(38-46) 39, de onde citaremos.

tituídos por um bom dicionário. - Eis o valor dos clássicos, o único, enquanto se não substituem pelo dicionário. De resto: nada de originalidade, de invenção, de imaginação, de gosto."⁴²¹

Quanto a "bases para uma reforma e levantamento" da nossa literatura, em pleno século XIX, "um século de renovação mental, [a] um século que nos podia valer", considera Soromenho que "O grito de Chateaubriand podia salvar-nos", já que "desterrou a mitologia, abateu os deuses do Olimpo, substituiu-os pelo simbolismo cristão, fez do cristianismo não uma ideia mas um sentimento." E tão mal usáramos essa herança, que Soromenho entende que "urge arrear caminho e procurar conquistar o lugar que nos compete na literatura da Europa"(41). Por aqui passava a reforma que Soromenho propõe para a literatura portuguesa, prescrevendo até alguns cáusticos "remédios":

1º - *Destruir*, por falso, por contrário às leis da arte, ao senso moral, e por pernicioso e ridículo - *tudo o que existe*;

2º - Dar por base à educação a *moral*, o *dever*, do que aproveitará a literatura."⁴²²

Tudo em nome de uma pessoalíssima concepção da arte, que redundava num tremendo emaranhado de afirmações que se contradizem umas às outras, ora negando ora afirmando os mais elementares princípios quer do paradigma clássico quer do supostamente moderno. Valerá a pena lermos uma amostra, que Salgado Júnior nos propõe: "- Qual é o fim da arte? O fim da arte não é a imitação e, menos ainda, como muitas vezes se supõe, a moralização. A literatura não cria com um fim prático: nem moralização nem civilização. Relaciona-se com a civilização mas não é sua causa voluntária. A arte tem o fim em si mesma. Atinge o seu fim atingindo simplesmente a essência da arte: o belo. Melhor: procura ser a representação do ideal. - Acrescentou: - É por isso que, em seu entender, sendo o belo ideal o limite infinito da arte, o belo que o homem realiza anda à volta dum tipo fixo, - universal. Foi categórico, dizendo: o gosto não é individual, nem anda sujeito a alterações, - mas universal, incorruptível, absoluto e eterno. - Desta maneira, duas conseqüências se tiram e que Soromenho frisou: a de que *a literatura não anda sujeita ao paladar dos tempos e a de que ela não é a expressão da sociedade que a cria*. Já o disse quando falou dos clássicos: a sua inferioridade não provem nem do regime absoluto nem

⁴²¹ *Idem*: 39-40: "E os clássicos? (...) Temos muitos clássicos e não temos um clássico. Soromenho entende por clássico - o tipo ou modelo literário; pela forma e pela ideia, entenda-se. Em compensação, Soromenho não encontra entre os nossos clássicos nenhum modelo: - nenhuma obra grandiosa pela forma e pela ideia. Estabelece paralelo entre os nossos clássicos e os de lá de fora: fala nos poemas de Dante, nas tragédias de Shakespeare, nos quadros de Rafael. O confronto é pouco favorável. Serve apenas para evidenciar a pobreza da nossa literatura. É que os nossos clássicos não tiveram nem originalidade nem ideias. (...) Dito isto, Soromenho nota que se manuseiam os clássicos com um fim absolutamente gramatical e vocabular. Daí tira uma conclusão que é um escândalo na época: - Os nossos clássicos servem só para o estudo do vocabulário: podem bem, portanto, ser substituídos por um bom dicionário. - Eis o valor dos clássicos, o único, enquanto se não substituem pelo dicionário. De resto: nada de originalidade, de invenção, de imaginação, de gosto. - Porquê? - Não dirá que por causa do regime absoluto e teocrático dos antigos tempos. A arte nada tem que ver com isso. A explicação é outra. - É que essa literatura não tem carácter nacional, não exprime a vida do país, é mero exercício."

⁴²² *Idem*, itálicos nossos.

do teocrático. - A literatura nada tem também que ver com a filosofia criada pela época, com o estado social, duma maneira geral, com o estado dos espíritos e das consciências. Influência, sim: ainda tem alguma, sobre os costumes, concede. Mas não lhe cabe esse papel, por ofício. - Porquê? - Porque a literatura segue, como disse, um tipo ideal. Ora a sociedade, ambiente não é tipo ideal. O tipo ideal, neste campo, será a humanidade. E esta é a sua opinião: a literatura não podendo ser a expressão duma sociedade, é, contudo, a expressão da humanidade."

É demasiado óbvia a fragilidade da argumentação, mas aproveitamos a longa citação para registar algumas interrogações imediatas:

- I) Se o fim da arte não é a moralização, como afirmar, como "2º remédio", que a moral aproveitaria a nossa literatura?
- II) Se o belo "anda à volta de um tipo fixo, universal", e o gosto é "universal, incorruptível, absoluto e eterno", como fugir às leis da imitação?
- III) Se "a literatura não anda sujeita ao paladar dos tempos" e "não é a expressão da sociedade que a cria", como afirmar a desvalorização da nossa literatura porque "não tem carácter nacional, não exprime a vida do país, é mero exercício"?
- IV) Como chegar à "expressão da humanidade", "não podendo ser a expressão duma sociedade"? ⁴²³

Em muito pior estilo, reencontramos reflexões e fraseologias muito próximas das que Herculano publicara quase quarenta anos atrás mas que o erudito lente do CSL não dá provas de conhecer. Acabando por criar uma versão bem menos válida deste período pré-teórico que estamos percorrendo, em que parece ter sido necessário "discutir com palavras cujo sentido não dominamos inteiramente e que se movem segundo regras que em parte nos escapam".⁴²⁴

Porque as afirmações foram excessivas e as ideias pouco consistentes, esta conferência terá sido das menos apreciadas e menos representativas, por certo, do profundo sentido da discussão proposta pelo *Cenáculo* e que Antero apresentara na conferência inaugural: "A discussão teria como fulcro a revolução no que esta ideia tivesse de mais largo e de mais elevado, - sendo certo que à Revolução cabia operar uma transformação."(28) Quanto à literatura portuguesa, e nas palavras do lente de Literaturas modernas da Europa, especialmente a portuguesa, nem a ideia de transformação parece aceitável; a única operação possível é a pura eliminação: "*Destruir*, por falso, por contrário às leis da arte, ao senso moral, e por pernicioso e ridículo - *tudo o que existe*". Depois desta operação de limpeza, de aparência tão revolucionária, só teríamos que pedir inspiração "a Chateaubriand (...) [a] o cristianismo. É herança que descobrimos mas que não soubemos ainda utilizar. - E se por um lado, *cuidando do problema da educação*, lhe dermos por base a moral,

⁴²³ Há momentos, sobretudo aqueles que ocorrem por alturas de mudança de paradigma, como era então o caso, em que certas palavras ganham um valor verdadeiramente mítico. 'Humanidade' foi, nesses tempos, palavra mágica para muitos jovens revolucionários: "Por todos os botequins de Coimbra não se celebrou mais senão essa rainha de força e de graça, a Humanidade", Eça de Queirós, *Notas Contemporâneas*, Lisboa, 3ª ed.:255.

⁴²⁴ Paul Feyerband, *ob. cit.*:304-5:

fonte única da felicidade e da prosperidade da nação, - *os espíritos ficarão aptos a fundar uma literatura nossa, nacional*, - que terá por base *a moral*, e todas as *virtudes suas* finais, e a *aspiração para Deus*. Assim se propagarão os princípios do bem para dar felicidade à pátria e honra à família e se originará uma literatura digna de ser incluída entre as demais da Europa⁴²⁵

Registemos, em jeito de conclusão, um comentário feito pelo *Diário Popular*, suficientemente sibilino: "O sr. Augusto Soromenho discorre com facilidade, naturalmente, como quem conversa, deixando mesmo, de vez em quando cair a conversação num tom excessivamente familiar, que nos faz esquecer por vezes que estava falando um académico e um lente do curso superior."⁽⁴⁶⁾

Apesar do ataque⁴²⁶ desferido aos jornalistas, logrou maior efeito sobre o público o apelo final aos sagrados valores da pátria, da família e do cristianismo.⁴²⁷

⁴²⁵ Salgado Júnior:46, itálicos nossos.

⁴²⁶ Deixamos aqui alguns dos comentários feitos por Soromenho à literatura contemporânea, sempre via Salgado Júnior: "Estabelecidos estes princípios estéticos, Soromenho interrompe - se para apresentar à assistência o que pensa acerca do estado em que se encontra em Portugal a *Poesia*, o *Romance*, o *Drama*, a própria *Crítica*." Quanto à poesia, "Tem expressões curiosas: - Em Portugal, o poeta lírico não é poeta: - é artista de versos. Estuda pouco. Lê apenas o que mais quadra à facilidade do seu engenho. (...) No meu tempo era moda a paixão inconsolável, pálida, martirizadora, gemida nos cemitérios, entre os mochos e os ciprestes com um cortejo de ingratidões e de punhais. - Era a depravação de Lamartine, de que se gerou um género piegas, intolerável, que enjoou o espírito público. A seguir foi preciso mudar de figurino: - passou-se ao cepticismo. Depois disto veio o período das flores: - Cada poeta tinha o seu jardim, onde as flores da primavera sorriam até em pleno outono." O quadro continua numa pensosa toada de copiadores dos poetas franceses de maior sucesso, e sempre naquilo que tais poetas tiveram de mais decadente e mais pobre. "Ninguém se preocupa com encontrar uma ideia nova, algum grande pensamento. Como ninguém se preocupa com isso, os literatos julgam - se dispensados de ter ideias - e vão fazendo estilo. Nisto se vê sinal característico de decadência não só literária mas até social." [Então, há ou não relação íntima entre a literatura e a sociedade que a produz? - perguntamos]. Sobre o romance, "revela só que não temos moralidade. Romantiza-se o adultério. Sublimam-se os vícios mais torpes e hediondos. Expõe-se a verdade negra e descarnada. Não se mostram os quadros de virtude: - Mas a sociedade não está ainda tão perversa como a literatura a faz supor. Os romances de Júlio Dinis o provam - e não só eles, como o seu êxito." Estas palavras sobre o romance - que, pelas características apontadas, é identificado com o realismo/ naturalismo, de que Zola foi o mestre maior - levam - nos, naturalmente a questionar as razões que poderão ter levado este homem, com tais ideias, a integrar o grupo do *Cenáculo* e a participar nas Conferências do Casino. Não acusa ele de imoral e insana a nova vaga de romances realistas? Incluiria o autor os romances de Eça de Queirós, seu companheiro nas revolucionárias discussões do *Cenáculo*? E conclui, sobre este género: "O Romance, portanto, necessita esperar que o espírito se regenere." Do mesmo mal se acha atingido o drama: "perverso, corrupto, falso e falta de probidade. Na maior parte dos casos, apresenta-se até como original e é tradução descarada, roubo conhecido.[A este propósito, Soromenho lança a acusação de plágio, de forma e de ideia, a vários homens de ciência portugueses - que não identifica - que davam a público, como originais, livros inteiramente traduzidos. Lembremos o caso Cardoso vs. Azevedo]. Enfim, "fúteis uns, profundamente imorais outros", Soromenho dá - se conta da sua própria contradição, ao ter afirmado, atrás, que a literatura nada tinha a ver com a sociedade, e condescende: "o romance e o drama podem ter, além dos campos em que a arte os confina, um intuito moralizador - tanto mais que são géneros geralmente apreciados." A nota mais corajosa da sua conferência viria a seguir, ao tentar definir a causa de tamanha decadência: "A fonte originária de todos estes males é a imprensa. Ela tem concorrido para este desbragamento literário pela sua ignorância, pela sua incompetência, pelo desvario em que a lançam as paixões que alimenta. Desvairada por estas leva por caminho errado o espírito público." Isto porque "se exigem habilitações para tudo, menos para ser jornalista. E assim o jornalismo continua a ser ignorante e incompetente. Daí como exercerá a crítica? com que independência? Para o jornalista, a crítica terá de ser operação ligeira, ocupação realizada sobre o joelho: julga dos livros como no Chiado se julga das damas: - vê-se se vai bem vestida e aplaude-se-lhe a *toilette*. Não se cuida de saber se é devassa ou virtuosa.", *ob. cit.*:42-5.

⁴²⁷ Idem, *ib.*: *O Jornal da Noite*, "que se manteve sempre imperturbável", na discussão da Conferência, escreveu: "Conversou com naturalidade, louvável independência de pensamento, discreta cortesia na palavra, reflexões acer-

Mas se pensarmos neste conferencista do Casino enquanto "lente" do Curso Superior de Letras que regia, há anos, a cadeira de Literaturas modernas da Europa, especialmente a portuguesa, esta conferência revela, em contraluz, o desconforto de um mestre que não soube o que ensinar e que nem sequer aprendera a amar o que, supostamente, ensinava.

Para a 5ª Conferência foi convidado Adolfo Coelho, cuja intervenção se subordinava ao tema "O ensino" e que constituiu uma cerrada crítica ao quadro legislativo nacional e à instrução pública que, em síntese, define nestes termos: "Tal é o ensino público em Portugal, ensino irracional, híbrido, entregue ao acaso e ao arbitrário, forçado portanto a reduzir-se à aprendizagem e à retórica, ao ornato oratório, e isto fatalmente, fora da vontade dos indivíduos que dão esse ensino, que não tem vontade dentro duma constituição que lhes impõe o que devem crer e pensar".⁴²⁸

E o CSL não foi poupado. Se bem que reconheça que "O intuito era excelente e digno de glória", "(...) o modo de o realizar foi o mais triste possível." (40) Criado com o fim de preencher a falta do ensino das antigas literaturas, da literatura moderna, da filosofia, e da história universal, a verdade é que "não se conhecia o estado dessas ciências, e imaginou-se que a erudição fragmentada que cá havia era literatura, que generalidades banais eram filosofia, e que a história, a filosofia da história podiam improvisar-se, e criou-se o curso e formou-se o corpo docente com o que por cá havia". Criado à imagem do modelo francês, já então condenado, "O Curso Superior de Letras inaugurou-se, pois, segundo o seu tipo como casa de espectáculo"⁴²⁹. Era o ensino de ornato, com palmas à mistura. Assim dependente do aplauso do público, considera ele que o professor do CSL "não aspira a ser profundo, não carece ser profundo; nada o obriga a estudar; basta-lhe desenhar bem ou mal os contornos das coisas; colher aqui e acolá algumas generalidades brilhantes, alguns factos mais ou menos curiosos e bordar com esses materiais a sua tela."

Como se sabe, esta foi a última das Conferências dadas no Casino Lisbonense, porque o governo as proibiu. Soromenho não foi admoestado e meses depois abandonava, a seu pedido, a cadeira de literatura moderna para ir ocupar a de História. Adolfo Coelho, depois de veemente

tadas e chistosas, linguagem correcta, exposição clara, profundo conhecimento do assunto e óptimos princípios."

⁴²⁸ Adolfo Coelho, *A Questão do ensino, Conferência pública feita no Casino Lisbonense, em 17 de Junho de 1871*, Porto/Braga, Livraria Internacional, 1872:25. António Salgado Júnior, na sua *História das Conferências do Casino (1871)*:60, dá algumas pistas para a compreensão do insucesso de Coelho, junto do público: "A essa conferência, diz o relato do *Diário de Notícias* assistiram cerca de 200 pessoas. É esse jornal que também informa que entre essas pessoas se viam bastantes professores das escolas primárias e superiores.- E foi esse facto mesmo que a perdeu. As censuras dirigidas ao professorado, nas suas próprias barbas, ocasionou logo ressentimento. Alguns jornais foram o eco desse ressentimento. Outros ficaram numa atitude que era aplauso tímido. Destes, foram a *Revolução* e o *Diário Popular*. Daqueles, o *Jornal da Noite* e o *Jornal do Comércio*."

⁴²⁹ Adolfo Coelho, 1872:43. Aquela "erudição fragmentada" que se julgou ser "literatura", assim como a citação seguinte, pode bem ser exemplificada pela Conferência e pelo Programa de Literaturas Modernas da Europa..., com autoria de Soromenho.

protesto público⁴³⁰, parte para uma estadia na Alemanha, onde vai adquirir "notável formação filológica".

Estas duas conferências interessam-nos, sobretudo, pelo facto de fornecerem pontos de vista críticos sobre o Curso e a matéria literária, quando eram passados dez anos sobre a abertura das aulas do CSL. Na verdade, constituem importantes depoimentos sobre o ensino e os estudos literários nos primeiros anos da sua vida institucional e académica. Revestida de aparente pessimismo, esta ideia de literatura releva, no entanto, de um paradoxal optimismo, de matriz romântica que acredita que o "problema da educação", tendo "por base a moral", permitiria que "(...) os espíritos [ficassem] aptos a fundar uma literatura nossa, nacional." O que revela uma excessiva confiança nas virtualidades do ensino literário e nos seus efeitos regeneradores sobre o estado futuro do país. Apesar do juízo negativo formulado sobre a tradição literária nacional. O que constrói um tipo de professor de letras que a si mesmo se definia como intérprete duma visão missionária da literatura herdada dos primeiros românticos (de Chateaubriand, sobretudo), capaz de dissertar eloquentemente sobre domínios vários do conhecimento do passado mas desvalorizando de forma quase grosseira a herança e a compreensão desse mesmo passado literário. Longe de emergir como disciplina científica, a literatura é sobretudo um instrumento disciplinador do espírito nacional e, por isso mesmo, um meio importante de regenerar a nação. Soromenho e Rebelo da Silva, de quem foi herdeiro directo, são os representantes geracionais desse primeiro romantismo no quadro professoral do Curso e que serviram, com certeza, de modelo ao retrato esboçado pelo jovem Adolfo Coelho: o professor do CSL "não aspira a ser profundo, não carece ser profundo", bastando-lhe "colher aqui e acolá algumas generalidades brilhantes" para, num exercício mais estético que científico, "bordar com esses materiais a sua tela."

Ainda sem grandes efeitos de contraste, começa a desenhar-se a imagem de um conflito cujos contornos se irão clarificando.

Quando, sete anos mais tarde, Adolfo Coelho regressa a Lisboa e é nomeado professor do CSL, Augusto Soromenho retirava-se deste mundo (1878).

Fora, entretanto, através deste último que Teófilo Braga tomara conhecimento do concurso aberto para a cadeira de literatura moderna, no Curso Superior de Letras de Lisboa. Apesar de subscritor do programa das Conferências do Casino, Teófilo não teve nelas outra participação, ocupado como andava com as suas publicações literárias, a par das investigações a que se entregara, tentando ganhar uma cadeira no ensino público superior. Foi recusado em Coimbra, pela Faculdade de Direito, a pretexto de critérios de antiguidade; "pensou na Academia Politécnica do Porto, e por fim concorreu ao Curso Superior de Letras"⁴³¹.

Era uma nova geração na regência das literaturas modernas.

Em capítulo seguinte, tentaremos elucidar até que ponto foi possível alterar o estado das coisas.

⁴³⁰ Adolfo Coelho, *Carta Pública ao Ex^o Sr Marquês d'Ávila e Bolama, Ministro do Reino*, Lisboa, Tipografia do Futuro, 1871.

⁴³¹ Aguilar:164-6. Para cada um destes concursos, redigiu Teófilo Braga trabalhos de diversa especialidade: "Espírito do Direito Civil Moderno", dissertação de concurso para a faculdade de Direito; "Características dos Actos Comerciais", dissertação para a Politécnica do Porto, conforme a bibliografia elaborada pelo próprio Teófilo, no final da "Notícia Histórica..." a que aludimos.

4.5. As literaturas modernas, de 1872 a 1901

O perfil duplo e ambíguo da investigação em literatura

Como pudemos verificar, a 3ª cadeira começara o seu percurso institucional enfrentando sérias dificuldades. Os seus primeiros professores são 'filhos de si mesmos', e acabam por preferir outras áreas disciplinares, de territórios mais definidos. Como se de um apelo de saída se tratasse, circulam desta para outras cadeiras, sendo a terceira a que verdadeiramente nos interessa acompanhar.⁴³² E fica-nos a impressão de uma espécie de movimento de fuga do "vastíssimo deserto" que parecem ser os estudos literários, ao longo destes primeiros dez anos.

A 31 de Janeiro de 1872, é aberto novo concurso para preenchimento da cadeira deixada vaga por Soromenho. Apresentam-se como candidatos Joaquim Teófilo Braga (com importante bibliografia literária já publicada), Manuel Pinheiro Chagas, (preterido no concurso anterior) e Luciano Cordeiro (um notável das lides jornalísticas). Teófilo Braga foi o candidato seleccionado, tendo apresentado como trabalho de dissertação, uma inovadora *Teoria da História da Literatura*. A sua prova, aplaudida calorosamente, foi considerada como um ajuste de contas entre a 'escola de Coimbra', a que o candidato pertencera, e o grupo lisboeta liderado por Castilho e apoiante, como é por demais conhecido, de Pinheiro Chagas.⁴³³ Alfobre de conflitos e inimizades estranhamente cultivados, até que a morte os uniu na paz da eternidade.⁴³⁴

A partir de 1872-73 Teófilo Braga é, pois, o professor titular das literaturas modernas, especialmente a portuguesa, onde se manterá num longo magistério⁴³⁵ e "determinando uma transformação completa do ensino."⁴³⁶

⁴³² Com o alargamento do Curso para três anos, a 3ª cadeira passará a 5ª.

⁴³³ Busquets de Aguilar dá a este episódio um destaque curioso; na verdade, revela apenas a permeabilidade da instituição a conflitos exteriores.

⁴³⁴ Fidelino de Figueiredo foi aluno do CSL e recorda assim os professores do Curso: "Eram inimigos uns dos outros, desprestigiavam-se reciprocamente nas aulas. Havia ódios famosos nos anais escolares, como os de Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Epifânio, Pinheiro Chagas", Fidelino de Figueiredo, *Um coleccionador de angústias*, 1ª edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951:56.

⁴³⁵ Acumulando, ou não, com outras cadeiras. O que parece ter acontecido por várias vezes: por morte de Soromenho, dispõe-se a assegurar a 1ª cadeira, opondo-se energicamente ao convite de Pinheiro Chagas, proposto em reunião do Conselho do curso, em 14 de Janeiro de 1878; no ano seguinte, por força da jubilação de António José Viale, em 20 de Novembro de 1879, a regência da cadeira de literaturas antigas foi proposta a Teófilo Braga, que a cedeu a Adolfo Coelho, cf. extracto da *Acta* do Conselho de 1 de Dezembro de 1879: "O professor Teófilo Braga sendo consultado se aceitava a regência da cadeira de que se tratava declarou que só aceitava no caso de ser impossível esse trabalho ao professor Adolfo Coelho, em quem reconhecia competência muito especial para o desempenho da regência dessas disciplinas. (...) Em virtude das declarações dos professores presentes o professor Adolfo Coelho disse que aceitava a regência provisória da cadeira vaga.", in Aguilar, *ob. cit.*:228-9.

^{Ab}riu, por duas vezes, concurso para preenchimento da cadeira de literatura grega e latina, sem que se chegasse a concluí-los. Em Outubro de 1882 estava ainda vaga, pelo que Adolfo Coelho, invocando "trabalhos acrescidos", propôs ao Conselho a nomeação de Teófilo Braga para a respectiva regência. Ouvidos os interessados, "(...) o Conselho resolveu nomear para a regência da quarta cadeira, durante este ano lectivo, enquanto esta estiver vaga de proprietário, ao lente Teófilo Braga." Cf. Extracto da *Acta* do Conselho de 25 de Outubro de 1882, in Aguilar: 229.

⁴³⁶ Aguilar, *ob.cit.* : 303.

Essa transformação começou pelo programa que definiu⁴³⁷ e que "compreendia vinte e três lições, com o sumário estabelecido para cada uma em especial, seguido de uma bibliografia de obras a consultar, que eram os livros publicados por Teófilo Braga." Sobre o programa de Teófilo Braga para a cadeira de Literatura moderna temos, pois, o que Aguilar nos deixou escrito: "Começava por tratar do problema de saber se a literatura portuguesa se baseava na tradição nacional, depois estudava a raça, a formação do romanceiro português, e classificação dos romances populares. Estudava os ciclos literários, a lírica provençal, a escola galega e sua influência na literatura portuguesa. Vinha depois D. Duarte, o Condestável D. Pedro, o Cancioneiro de Garcia de Resende, e a influência política centralizadora na poesia. Entrava a seguir no Renascimento, escola italiana, metro endecassílabo, Sá de Miranda centro literário do século XVI. Tratava das Academias Literárias, Arcádias, Bocage, o Romantismo como foi compreendido em Portugal, a obra de Garrett. Preocupava-se com a origem do teatro português, Gil Vicente, o teatro no século XVII, influência da decadência moral do século XVIII e a baixa comédia, a ópera, as tragédias políticas, a influência do Romantismo no teatro português." (303-4).

Segundo a mesma fonte, este programa é aperfeiçoado, anualmente, até chegar à sua forma definitiva em 1879-80, "quando Teófilo Braga atingiu a classificação mais perfeita". Não é fácil perceber a que classificação se refere Aguilar. No entanto, consta das Actas das reuniões do Conselho do CSL que novos programas foram aprovados, para o ano lectivo de 1876-7⁴³⁸, e que abrangeria a "literatura portuguesa comparada, e como parte analítica, o exame do Cancioneiro da Vaticana." No programa de 1878-9, "desenvolviam-se as epopeias mosárabes e as novelas de cavalaria."

Estas alterações do programa de T.Braga, Aguilar atribui-as a uma hipotética evolução do pensamento literário do professor que terá alcançado a perfeição em 1879-80. Hipótese que não nos parece aceitável, já que a grande *História da Literatura Portuguesa* já Teófilo a tinha publicado, e o *Manual da História da Literatura Portuguesa*, construído na sequência da obra monumental, tem a sua primeira edição em 1875. O que parece contrariar quaisquer hipóteses de evolução do pensamento teofiliano sobre a literatura, após a sua tomada de posse como professor do curso. Mas essas mesmas alterações introduzidas nos seus programas podem e devem ser explicadas a uma outra luz, exactamente a da institucionalização escolar da literatura, condicionada pela adequação dos conteúdos disciplinares a exigências de limitação e controle temporal; de selecção dos assuntos em função das necessidades e circunstâncias gerais dos alunos a que se destinava.

⁴³⁷ Não é hoje possível encontrar no "arquivo" do CSL, na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, toda a documentação que Aguilar pôde consultar. O estado de desorganização é total, e segundo informação de responsáveis, tem vindo a desaparecer documentação relativa ao Curso. Pelo que a receptividade para com os possíveis interessados, que pudemos testemunhar, também não é a melhor. Estamos, por isso, obrigada a seguir a informação de Aguilar, que deve ter sido o primeiro e privilegiado investigador deste acervo documental, definitivamente merecedor de melhor sorte como tantos outros que conhecemos, em diversas instituições.

⁴³⁸ Aprovados pelo Conselho do Curso, em reunião de 18 de Outubro de 1876, *Livro das Actas do Curso Superior de Letras*, tomo I, f.42, cf. Aguilar, *ob. cit.*:304.

De 1872 a 1878, a actividade de Teófilo Braga enquanto professor confunde-se com a do infatigável investigador que se obriga à publicação constante de obras de vulto raro, entre nós; à troca de correspondência com grandes europeus do tempo a propósito de colaborações recíprocas em revistas e publicações especializadas que foram então (e são ainda hoje) uma das marcas importantes da vida académica moderna; exerceu, pois, o seu magistério, aureolado desse prestígio que lhe advinha da sua vocação e actividade investigativa, livre de qualquer tipo de interferência ou de oposição interna, dentro do CSL.

Neste ano de 1878, acompanhando um longo rol de personalidades, Teófilo subscreve uma petição pública para que fosse criada, no âmbito do Curso, uma cadeira de Filologia, cuja ausência tornava ainda mais flagrante o "atraso do ensino português do tempo"⁴³⁹. Para a cadeira criada meses depois, de Filologia Comparada ou Ciência da Linguagem é nomeado Adolfo Coelho, recém-chegado da Alemanha e portador de uma formação inovadora em estudos filológicos. Do conflito que viria a estabelecer-se entre estas duas personalidades, cada uma delas representando uma específica orientação quanto ao desenvolvimento possível dos estudos literários, surgiram os primeiros sinais um ano mais tarde, a propósito, exactamente, de uma proposta de alteração a introduzir no CSL, a pedido do governo. Aí se pode averiguar do entendimento diverso que cada um deles fazia do âmbito da disciplina de literatura, ora reivindicada pela dimensão sociológica da História da Literatura ora solicitada pelo campo renovado da filologia moderna, cujo prestígio científico terá servido para justificar os estudos portugueses, sem os ter claramente limitado. Em capítulo próprio trataremos mais detalhadamente a discrepância das opiniões dos dois investigadores quanto a possíveis alterações do currículo do CSL.

Certo é que eram poucos os actores para uma cabal encenação das humanidades modernas. E cada um deles procurou apoios, aliados mais ou menos permanentes para fazerem valer as suas ideias que, mais que apostas pessoais, nos parece terem correspondido a opções diversas que então se abriam a futuros desenvolvimentos: a opção teórico-científica, essencialmente especulativa, representada pela História Literária de Teófilo Braga e que tentava modernizar e alterar o sentido duma tradição cultural conotada negativamente; e a opção científico-pedagógica, representada por Adolfo Coelho, que privilegiava o estudo filológico dos textos, através de uma abordagem linguística de pendor mais técnico, e completada pela atenção a condições concretas do ensino que tentará desbravar e aplinar, sobretudo no que respeita à complicada questão da avaliação normativa através de provas de exame e que, em termos genéricos, se apoia essencialmente nos estudos da recém-formada psicologia experimental.

As ciências humanas e sociais, ainda em busca da sua identidade, só podiam tentar clarificar as diferenças que as separavam e valorizar o que era específico de cada uma: não era fácil para a literatura optar por um único caminho. O que nos pode levar a interrogar o quadro de entendimento contemporâneo do que era a hierarquia das ciências, com várias e divergentes soluções, a par da ainda mais complicada questão da definição da identidade disciplinar das ciências sociais e humanas que por esses anos se afirmavam.

⁴³⁹ Aguilar: 55.

No que respeita aos estudos literários, assistiremos, então, a sucessivas tentativas de clarificação do respectivo campo, tumultuosamente invadido pela história literária, pela filologia, pela glotologia, pela etnologia, pela antropologia, e ainda pela pedagogia e, obviamente, contaminados todos estes ramos pela antiquíssima seiva da retórica e do latim, tal como a herdáramos dos muitos séculos de educação clássica.

E de tal forma esta seiva era ainda fortíssima que o "grave conflito, o maior que o curso registou, e que havia de ser discutido publicamente"⁴⁴⁰ teve como causa imediata a necessidade de substituição do professor de literaturas grega e latina, pretendida pelos dois professores, Teófilo Braga e Adolfo Coelho.

Aguilar comenta que "Teófilo Braga, vencido, nunca perdoou a Adolfo Coelho"⁴⁴¹. Mas Fidelino de Figueiredo, que foi aluno de ambos, deixou testemunho de igual intransigência por parte de Adolfo Coelho: "Suspeito que na minha posição perante a obra de Teófilo, sem injustiça, mas também sem brandura, sobreviveu alguma coisa da pregação sem tréguas de Adolfo Coelho."⁴⁴² Certo é que aqui se cavou mais fundo um surdo conflito que começara a minar as

⁴⁴⁰ Por decreto de 11 de Janeiro 1883, e após concurso público, é nomeado lente de literatura grega e latina Pinheiro Chagas, cuja entrada no CSL já fora mais que uma vez recusada. Mas a sua permanente indisponibilidade para as tarefas académicas acaba por deixar a cadeira suspensa durante anos sucessivos. Por Abril de 1887, Jaime Moniz convida Ferreira Deusdado para substituir Chagas e é nomeado interinamente. Permaneceu apenas umas semanas como professor do curso, mas nenhum outro registo ficou da sua passagem pelo CSL. Em reunião de 7 de Outubro de 1893, reúne o Conselho do curso, para decidir a substituição de Pinheiro Chagas, nomeado, entretanto, Presidente da Junta de Crédito Público, o que o impedia de exercer qualquer outro cargo público, por um período de três anos. Foi em torno da sua substituição que se "iria levantar um grave conflito, o maior que o Curso registou, e que havia de ser discutido publicamente. Dois contendores surgiram, animados do mesmo desejo de vitória, com armas iguais, que eram Adolfo Coelho e Teófilo Braga.", cf. Aguilar:224. Na sua qualidade de director, Jaime Moniz perguntou da disponibilidade dos professores presentes para acumular a cadeira de Pinheiro Chagas. O Dr. Teófilo Braga discordou de tal procedimento, já que se considerava o "substituto legal" do professor impedido de literatura grega e latina, por ter prestado provas sobre a matéria. O que lhe assegurava algum ascendente sobre Adolfo Coelho, também candidato a substituto, que fora simplesmente nomeado para reger a cadeira de Filologia comparada. Este, por sua vez, regateava direitos com argumentos tão ou mais ponderosos, de teor científico e pedagógico, e permitia-se "lembrar que o Instituto Arqueológico do império germânico me nomeou sócio correspondente em 21 de Abril de 1884 e que o diploma respectivo (...) creio não valer menos que uma lição qualquer num concurso sobre letras antigas." T. Braga insiste nos seus direitos; Jaime Moniz recorre ao parecer do Ministro do Reino, João Franco, que acaba por remeter a decisão para o Conselho do Curso: "(...) Há por bem o Mesmo Augusto Senhor aprovar o procedimento do Director do Curso Superior de Letras e mandar deferir ao Conselho do mesmo estabelecimento a escolha para a regência temporária da cadeira de literatura grega e latina entre os lentes das cadeiras de literatura moderna e de filologia comparada, pois que ambos se prestavam a acumular aquela substituição com a regência das respectivas cadeiras. Paço, em 8 de Novembro de 1893. (assinado) João Franco Castelo Branco.", in *Livro da Correspondência com o Curso Superior de Letras*, tomo I, folha 91 verso e segs. Em nova reunião, convocada para dar solução à pendência, foi presente um longo requerimento assinado por Teófilo Braga, que insistia nos argumentos já conhecidos e onde "requer a estrita observância da lei e da praxe e protesta pela nulidade de qualquer deliberação em contrário". Jaime Moniz faltou à reunião, assim como o requerente. Os quatro professores presentes, entre eles Adolfo Coelho, não aceitaram o requerimento de T. Braga, face à portaria emanada do governo, e decidiram pela votação entre os dois candidatos a substitutos. "O lente Adolfo Coelho declarou abster-se de tomar parte na votação. Feita a votação por escrutínio secreto (...) e não contando o lente Adolfo Coelho; sendo eleito por três votos este último professor", in *Livro das Actas do CSL*, ib..

⁴⁴¹ Aguilar, *ob. cit.*:241.

⁴⁴² Fidelino de Figueiredo, *ob. cit.*

relações institucionais entre os dois mais importantes protagonistas de que dependeu, nessa fase crucial, a evolução dos estudos literários. As razões profundas deste "grave conflito" é o que nos interessa perceber, para lá da competição de superfície que, por si só, tornaria mesquinha a nossa curiosidade.

Quando, no decurso daquele episódio, Adolfo Coelho apresenta 'ponderações' a seu favor, baseia a sua pretensão em razões de natureza científica mas também de eficácia pedagógica. Invocando as alterações introduzidas no currículo do Curso, e a natureza das novas cadeiras, entende dever fazer-se "(...) o estudo da língua e literatura sanscrita, e o de filologia comparada (...) obedecendo aos métodos rigorosos da investigação científica" que, em sua opinião, "contrastam com as maneiras literárias, subjectivas, de explicação aventureira que caracterizam o ensino e livros do lente de literatura moderna." Não localizámos, em parte alguma, nenhum comentário equivalente da parte de Teófilo Braga em relação ao seu par filólogo. Antes pelo contrário, são muitas as citações que encontramos nos textos de Teófilo Braga, retiradas das obras filológicas de Adolfo Coelho, como que chamando em apoio das suas teses literárias as explicações históricas que este divulga sobre a evolução da língua portuguesa. Mas reforça-se aqui a definição de dois campos que se separam, se diferenciam e se agridem. Adolfo Coelho reserva para si o lugar do rigor filológico de procedência germânica, pautado pelos "métodos rigorosos da investigação científica" enquanto Teófilo Braga se vê empurrado para os terrenos movediços de uma subjectividade "aventureira" que é atribuída ao seu ensino e aos seus trabalhos sobre literatura.

Mas aquela apreciação de Coelho contradiz profundamente a imagem que Teófilo oferecia à sua geração, desde os bancos da Universidade. A imagem de um investigador incansável, esgotando horas e dias em bibliotecas e arquivos, lendo e comentando com rigor implacável, acabando mesmo por representar, no universo nacional, um novo tipo de professor de literaturas modernas: já não o "literato" grandiloquente, "generalista" e "pré-profissional" - para usarmos a terminologia proposta por Graff - movido por promessas românticas duma vaga educação literária, de que são representantes os dois primeiros professores de literaturas modernas; mas aquele tipo de professor que reconhece as vantagens da profissionalização, que prefere aos mecanismos de promoção social através de vias partidárias e/ou governamentais a constante valorização intelectual, cedendo a uma verdadeira obsessão pela modernização do pensamento e da cultura portuguesas, pela via da ciência e da investigação.⁴⁴³

Pareciam, pois, relativamente conciliáveis, os ideais perseguidos por ambos os protagonistas deste conflito, cujo desentendimento mal se sustentaria, não fora a intervenção de um elemento novo que então se insinua e que é de pura natureza 'pedagógica': "(...) reconheço que o meu colega de literatura moderna não só *me não facilita a tarefa* que me proponho, mas ainda me a torna embaraçosíssima, e *me faz correr o perigo de perder uma parte dos resul-*

⁴⁴³ "Sempre agarrado aos seus livros, às suas ideias, à sua obra - que Unamuno diz que tem três metros de profundidade - , aos seus princípios, atinge o tamanho e a majestade duma árvore secular. Tiro-lhe o meu chapéu pelas intenções, pelo esforço, pela sinceridade da sua vida, pelos seus hábitos simples, ligado ao trabalho sempre.", Raul Brandão, "Teófilo", *Memórias*, Lisboa, IN-CM, 2 vols, vol II:174.

tados adquiridos pelos alunos."⁴⁴⁴ O que parece justificar o desacordo definitivo entre estes dois professores é, afinal, uma certa 'dificuldade' pedagógica criada por uma 'diferença' que se pretende erradicar, em nome "dos resultados adquiridos pelos alunos". A verdade é que os primeiros filologistas, tal como parece ter acontecido nas principais universidades ocidentais, não se consideravam a si mesmos professores de literatura mas professores de língua.⁴⁴⁵

Aliás, esta posição fora já divulgada com muita clareza em 1888, quando Adolfo Coelho publica o artigo *A reforma do Curso Superior de Letras*, como reacção a um projecto de reforma apresentado pelo então ministro do Reino (e que não passaria de mais um projecto) e que "eliminou a cadeira de filologia comparada e não incluiu a de filologia portuguesa."⁴⁴⁶ Protesta o professor de Filologia comparada contra a eventual necessidade de enveredar por novos "estudos especiais de algum dos outros ramos de filologia representados no novo instituto", ao mesmo tempo que reconhece o direito do "actual professor de literaturas do meio - dia da Europa" a preferir "naturalmente" a nova cadeira de filologia românica. Isto apesar de uma nota de rodapé, muito eloquente, em que afirma: "Abstrai aqui completamente do facto do sr. dr. Teófilo Braga, que é o professor dessa cadeira, ter ou não competência para um ensino *rigorosamente filológico*, conquanto as suas publicações *provem a negativa*."

O rigor exigido pela prática da filologia parece ser, pois, o motivo de discórdia introduzido no curso com a criação das cadeiras novas, a partir de 1878, na medida em que esse rigor da prática textual filológica permitia encaminhar os alunos para uma aquisição de conhecimentos objectivos e universais e, por isso mesmo, mais facilmente avaliáveis no crivo indispensável dos exames. Considerava Adolfo Coelho que, a partir dessa fundação, "o ensino das disciplinas históricas que ali se professava devia buscar coordenar-se com o das disciplinas filológicas e perder a sua direcção anterior, puramente expositiva, para seguir em parte a posição demonstrativa." Era pois questão de aplicação de um conjunto de técnicas, mensuráveis e objectivas, exigidas em nome da filologia e que Adolfo Coelho considera dever impôr-se às restantes disciplinas. Uma oposição metodológica que melhor reconheceremos sob os pares teoria *versus* prática, apreciação *versus* investigação, valores *versus* factos. O campo literário permanece um campo dilacerado; e a arma que o atinge tem agora dois outros gumes: método expositivo vs. demonstrativo.

E o decorrer dos anos haveria de provar-nos que as tensões são parte integrante dos estudos de literatura: a criação, a partir de 1878, de novas disciplinas de natureza filológica - ou glotológica, como certamente preferiria Adolfo Coelho - no currículo do Curso, vai constituir uma ameaça séria à definição institucional das literaturas modernas cujo estatuto nascera ambíguo e problemático. E a estabilidade que parecia assegurada com Teófilo Braga logo será ameaçada pela presença da filologia. As investigações de História literária a que Teófilo se dedica e que regularmente faz publicar constituem a prova irrefutável da sua capacidade investigativa. Mas,

⁴⁴⁴ Livro de Actas das Reuniões do CSL.

⁴⁴⁵ Graff, *ob. cit.*:68.

⁴⁴⁶ Adolfo Coelho, "A reforma do Curso Superior de Letras", in *Revista de Educação e de Ensino*, Lisboa, (Direcção de Ferreira Deusdado), 1888, vol. 4: 526-7.

ao mesmo tempo que vão construindo uma nova imagem de professor de literatura, vão ter que enfrentar a oposição declarada do filólogo germanista.

É que organizar curricularmente a literatura, sobretudo quando ela é ainda um saber in-disciplinado e usado como instrumento de socialização de novas camadas da população, não foi (não é) tarefa fácil, nem pacífica. A vaga missão de transmitir os valores humanistas que a tradição colara à literatura, acorda discordâncias profundas ao pretender institucionalizar-se, no quadro da escola. A instituição em que se integram padece dos suaves modos da nobreza esclarecida que a fundara e carece de objectivos e de meios adequados ao seu desenvolvimento científico e pedagógico, de feição definitivamente moderna.

O ideal da unidade cultural da nação parece não ter ainda encontrado a sua disciplina de eleição.

4.5.1. A Filologia vs. A História Literária: Duas Maneiras de Ensinar a Literatura Portuguesa

Apesar duma expressa má vontade a propósito de Teófilo Braga, Aguilar não esconde, em certos momentos, uma incontida admiração pelo que representara o seu esforço de investigação e de divulgação de um novo paradigma nos estudos da cultura portuguesa e dos estudos literários. Inovação que é exactamente dita nestes termos: "Com Teófilo Braga criava-se a história literária em Portugal." É uma afirmação claramente contrariada pelo que já podemos averiguar. Novidade seria, no entanto, a concepção filosófica positivista da História da Literatura Portuguesa, a que o nome de Teófilo Braga ficará, para sempre, ligado.

Fora ele, com certeza, o primeiro a introduzir nos estudos literários de nível superior uma bibliografia sua, resultante de intensa investigação e de uma interpretação pessoal dos factos do passado, dada a conhecer não só aos alunos como ao público em geral. Quando, já em 1883 (a 26 de Outubro), o conselho de professores aprova os livros de texto para o ensino das cadeiras do Curso, entre os indicados⁴⁴⁷ para a 5ª cadeira, lá estavam dois dos seus manuais mais utilizados: "Teófilo Braga - Manual de literatura portuguesa [sic]; Teófilo Braga - Teoria da Literatura portuguesa [sic]".⁴⁴⁸

Ora o *Manual da História da literatura portuguesa* foi pensado e publicado pelo autor, e aprovado pela Junta Consultiva de Instrução pública, para os cursos do 3º ano de Português dos Liceus, por despacho de 28 de Abril de 1875, o mesmo ano da sua primeira edição⁴⁴⁹. O que revela a situação muito peculiar de vermos os manuais de Literatura concebidos para o ensino

⁴⁴⁷ Os livros indicados para a então designada 5ª cadeira são as seguintes: "Demogeant - Literatura francesa; Etrénne - Literatura italiana; Boet - Literatura espanhola; Teófilo Braga - Manual de literatura portuguesa [sic]; Teófilo Braga - Teoria da Literatura portuguesa [sic]", Aguilar:306, nota 1.

⁴⁴⁸ Os títulos são, com efeito, *Manual da História da Literatura portuguesa* e *Teoria da História da Literatura portuguesa*.

⁴⁴⁹ Teófilo Braga, *Manual da História da Literatura portuguesa desde as suas origens até ao presente*, Porto, Livraria Universal, 1875.

liceal acabarem por ser adoptados no ensino superior. Circunstância determinada pela novidade da doutrina expandida na abordagem histórica da literatura nacional, de que careciam quer os professores e os alunos dos liceus quer os estudantes do CSL.

Já nesta fase do século, não deixa de ser surpreendente o quanto a construção deste manual de história da literatura parece dever ao desejo de divulgação de uma 'literatura ignorada', para que constasse enquanto património vivo de um povo em fase de afirmação interna e externa: "Durante a publicação do longo trabalho da *História da Literatura portuguesa*, muitas e muitas vezes recebemos o precioso alvitre de fazermos o resumo dessa obra, para que se vulgarizasse o conhecimento de *uma literatura tão ignorada*", assim escreve Teófilo Braga na Advertência que abre o seu Manual.⁴⁵⁰ E a grande e significativa diferença e novidade do trabalho de Teófilo é, sem dúvida, a construção de uma narrativa da cultura portuguesa em que, desde tempos remotos, se dá a ver a actuação de escritores e de homens da cultura em íntima relação com as condições políticas e sociais que os circundavam. Os "secos resumos" de que tantas vezes ouvimos falar, a propósito dos programas de literatura, ou os meros inventários de nomes de escritores, viam-se assim confrontados com uma séria alternativa à aparente fatalidade da sua aplicação. Mas nem todos estavam dispostos a aceitar a interpretação proposta por Teófilo Braga, cujas teses ganharam, de imediato, vasta coorte de opositores e de críticos. E apontaram-se mil e um defeitos nesses trabalhos, para justificar uma certa "preguiça" que a todos invadia e que - já D. Pedro V o dissera - impedia que a literatura pudesse, como qualquer outra disciplina, "dar preceitos."

No seu corpo essencial, o Manual contém uns Preliminares, relativos à Origem e formação da língua portuguesa, em que Teófilo Braga introduz o essencial das suas investigações sobre as raças antigas que haviam povoado a Europa e particularmente a Península Ibérica, extraíndo daí algumas conclusões que, desde então, se revelaram incomodativas para uma certa forma de pensar Portugal. E a história da nossa literatura desdobra-se, então, em seis épocas: a primeira, dos Trovadores e Cancioneiros, até finais do século XIV; e cada uma das outras cinco épocas relativa a cada um dos séculos seguintes: "Época espanhola, século XV; Os Quinhentistas, século XVI; Os Seiscentistas, século XVII; As Academias literárias, século XVIII; O Romantismo, século XIX".⁴⁵¹

É no tratamento das origens medievais das literaturas românicas que reside a novidade maior das suas investigações, revelando uma Idade - Média povoada de gente, de conflitos e de interesses. As ficções, lendas e crónicas medievais - *O Rei Lear*, *A Dama pé de cabra*, *O*

⁴⁵⁰ Onde, para além de agradecidos penhores a cientistas estrangeiros de renome internacional, confessa que "acima de todas estas provas de interesse científico, obriga-nos mais o testemunho dos professores dos nossos Liceus." E regista alguns nomes: "Dos snrs. Dr. Henrique Midosi, do Liceu de Lisboa; Joaquim Duarte Moreira de Sousa, Reitor do Liceu de Castelo Branco; Dr. José Simões Dias, do Liceu de Viseu; Dr. Álvaro Rodrigues de Azevedo, do liceu do Funchal; Dr. José Joaquim d' Araújo Salgado, Reitor do Liceu de Viana do Castelo; e finalmente de Directores de Estabelecimentos particulares de ensino (...) que se queixam da falta de um livro *elementar* que satisfaça as necessidades do ensino nas aulas de Oratória, Poética e Literatura, aonde a história da literatura nacional está reduzida à relação de alguns nomes de escritores", T. Braga, *ob. cit.*: vi.

⁴⁵¹ Teófilo Braga, *Manual...:Index*.

Amadis de Gaula e os *Nobiliários* - permitem-lhe "fixar uma característica da literatura portuguesa: a forte separação que geralmente se conservou entre os seus escritores e o povo." (75). Na explicação do século xv, entende Teófilo que "predominaram em Portugal as seguintes correntes literárias: a monomania da erudição latina, resultante da má compreensão da primeira Renascença; o gosto pelas epopeias medievais, comunicado pela tradição inglesa, trazida pela vinda da rainha D. Filipa, filha do Duque de Lencastre⁴⁵²; e por último a admiração pela poesia espanhola, que progredira imensamente com a imitação da nova poesia italiana de Dante e de Petrarca. Enquanto a Europa criava as suas novas instituições sociais sobre a independência da burguesia, a aristocracia portuguesa e a literatura, separadas do povo, procuravam os seus interesses e a sua inspiração fora da realidade da vida." (121-2).

A prolongada distância que separava a literatura popular e oral da literatura culta e escrita, tenderá a agravar-se com os séculos seguintes: "Aconteceu como acontece com toda a manifestação da autoridade, o exclusivismo; assim como o papado formulou - fora da igreja não há salvação, também as academias e as cortes dos príncipes ilustrados proclamaram: fora do latim não há sabedoria; e a inteligência teve de permanecer esterilizada durante o domínio deste longo duunvirato, que entre si travou uma aliança doutrinal e prepotente." (117)

Tese de incómoda evidência num país como o nosso, de secular tradição de autoridade, política e religiosa.

Num cruzamento novo e sistemático entre a evolução política da Europa, nas suas várias manifestações históricas, e as manifestações culturais e literárias, Teófilo persegue com invejável persistência, esse pacto secular que uniu a Monarquia e a Igreja, tornadas um só centro de distribuição do Poder que sempre levava consigo o conhecimento e o domínio das Letras: "Assim como se não compreende a poesia provençal separada das suas origens populares, do sucesso das Cruzadas, e da criação do terceiro estado, assim também o desenvolvimento da poesia palaciana seria absurdo, se a criação definitiva do poder monárquico não reduzisse a aristocracia a uma posição secundária e parasita." (133)⁴⁵³

Ora nesta amostra do que a narrativa teofiliana trazia na enxurrada da História, não nos é difícil reconhecer um discurso novo que transformava a língua nacional num instrumento de exercício da inteligência através de novos caminhos do conhecimento. Língua que o professor de literaturas modernas considera um dos três elementos fundamentais que definem a literatura de um povo, tão determinante como a «raça»⁴⁵⁴ e a «tradição». À língua atribui o papel de "barreira moral que o não deixa ser confundido, e é um órgão da sua independência".(2) Pelo que "Esta relação entre a nacionalidade e a língua (...) basta para nos mostrar o alcance do estudo da história de uma literatura." Ciente da amplitude da cadeia dos sucessivos laços culturais que

⁴⁵² "O fervor pelas epopeias da idade média chegou a penetrar nas relações civis da aristocracia, aonde vemos usados os nomes de Yseu, Briolanja, Genebra, Viviana, Oriana, bem como de Tristão, Lançarote, Lisuarte, Artur e Persival.", Teófilo Braga, *Manual...*: 122.

⁴⁵³ Não andava longe Teófilo Braga do construto a que Auerbach chamou de *la cour et la ville*.

⁴⁵⁴ É neste movimento que se inscreve a significação que então adquiriu o termo e o conceito de 'raça', que, cultivado em excesso, haveria de conduzir, no curso do século XX, às mais inesperadas manifestações do horror - o arianismo e o holocausto.

os tempos iam construindo - (independentemente do seu implícito ou explícito reconhecimento) - entre as literaturas europeias, a sua perspectiva vai nesse sentido: "Mas nas literaturas neo-latinas, explicar o problema da formação das línguas românicas, é explicar conjuntamente o génio das raças que transparecem em cada literatura, é descobrir o espírito popular ou vulgar que reagiu contra a absorção do latim clássico, como o observou Frederico Schlegel, finalmente, é filiar essa literatura no grupo congénito que imprimiu à civilização moderna uma determinada feição." (2-3)

O monolitismo da tradição greco-latina é, pois, confrontado com uma realidade histórica vária e plural, à qual se reconhecem autenticidade e originalidade suficientes para sedimentarem uma nova autoridade literária que legitimamente se oporia à autoridade dos clássicos. E, ponto por ponto, Teófilo empenhou-se na investigação difícil, problemática e polémica das "línguas", das "raças" e do "génio popular" na sua relação com a produção textual literária, apoiando-se na matriz conceptual mais sistemática que o seu tempo pudera produzir - o positivismo aprendido directamente de Augusto Comte.

Outra era a orientação seguida por Adolfo Coelho. Formado naquela disposição auto-didacta que lá atrás recordámos, vai saber aproveitar a oportunidade que lhe foi dada de permanecer na Alemanha por alguns anos para se fazer um académico moderno, cuja primeira vocação será distinguir e valorizar o saber sobre o sentir, naquele instrumento mesmo de identidade nacional que era a língua portuguesa. Reagindo contra uma crítica maioritariamente impressionista, já que à margem de qualquer modelo velho ou novo, a preocupação maior de A. Coelho vai ser a definição de um conhecimento do objecto literário cujo postulado consiste em aceitar que o sentido de um texto, antes de ser explicado, tem de ser arrancado à opacidade imediata que a forma verbal do texto apresenta.

É com esta orientação que Adolfo Coelho vai exercer a sua função de estudioso da língua portuguesa e de professor de filologia comparada, altamente prestigiado pela sua condição de "sócio correspondente do Instituto Arqueológico do império germânico". Entre as duas vertentes reclamadas pela Filologia - a vertente da língua e a vertente da literatura - percebemos a sua especial predilecção pelos estudos sistemáticos e históricos do português. O que o levaria a lamentar, na sua apreciação do CSL, que "o carácter geral do Curso desviava do espírito dos professores respectivos [de literatura antiga e moderna] a ideia de fazer nas suas prelecções exame filológico dos *textos clássicos ou medievais*". O que parece pressupor a ideia de que toda a dificuldade de um texto é, sobretudo, função da sua distância temporal. Ora esse entendimento da relação do filólogo com a língua como língua morta pressupunha também que bastava dispor dos instrumentos históricos adequados para chegar ao que os filólogos chamam de sentido literal.

Reforça esta posição do ilustre Coelho o facto de ser examinador permanente em todos os júris de exames que se faziam na capital e a sua actividade de explicador particular que lhe permitia acompanhar o estado das coisas no âmbito do ensino liceal.

Com efeito, a introdução, nas escolas, de textos em língua portuguesa, maioritariamente textos de épocas remotas, como tivemos ocasião de verificar, vai tornando evidente, para os

respectivos professores e examinadores, que um texto é algo que precisa de ser explicado. Este fenómeno, por sua vez, coincide, de algum modo, com a divulgação dos Cancioneiros e romanceiros antigos, ainda mais difíceis de compreender, dado o estágio da língua que revelam. E os professores por certo foram percebendo que os alunos não tinham menos dificuldades em ler e compreender um texto poético medieval ou um texto de Vieira do que tinham na leitura de um texto grego ou latino. E da mesma maneira que estudar um texto antigo impunha a sua tradução, através do recurso a uma gramática e a um dicionário de uma outra língua, também explicar um texto em língua portuguesa implicava, de certa forma, a sua tradução, recorrendo a uma gramática e a um dicionário de estádios passados do português. Este distanciamento acaba por transferir para o texto em língua portuguesa a mesma aura de autoridade e de dificuldade dos textos antigos: "resolve-se a dificuldade do texto se ele tem autoridade suficiente; inversamente, a dificuldade confere autoridade ao texto, na medida em que escapa às modestas tentativas de análise crítica."⁴⁵⁵ Por isso Coelho lamenta que se não faça "exame filológico de textos clássicos e medievais". E é pela via pedagógica e histórica que se chega à constatação de que há um povo que desconhece a própria língua. E por estas vias sinuosas em que se cruzam a teoria retórica tradicional e as recentes e débeis aquisições de uma filologia moderna, vamos encontrar Adolfo Coelho inesperadamente instalado na poltrona que até então ocupara um Borges de Figueiredo, apesar da operação de restauro a que fora submetida.

4.5.2. A História Literária como Fundamento axiológico e cívico das novas gerações

"A lição da história leva a concluir, que os povos, quando esquecem o passado, perdem insensivelmente a nacionalidade; e quando se sustentam fortes e activos, devem o seu vigor e fecundidade ao regimen científico."

Teófilo Braga, *Manual da História da Literatura Portuguesa*, 1875:463.

Não é possível entender Teófilo Braga, seja qual for o ponto de vista em que nos situemos, sem ter em consideração o positivismo militante, que nele se conjugou a uma opção de regime que ele levou às últimas consequências⁴⁵⁶. Falamos, claro está, da crítica e da responsabilização sistemática que dirigiu ao último ramo da Casa de Bragança, pelo estado de atraso cultural do

⁴⁵⁵ Michel Charles, "La Lecture Critique", *Poétique* n° 34, Paris, Seuil, 1987.

⁴⁵⁶ Em *As Modernas Ideias na Literatura portuguesa* Teófilo escreveu: "Assim a Nação vai-se achando entregue a si mesmo [sic], porque a realeza cai de per si como um corpo estranho e sem destino no nosso organismo nacional. A República em Portugal é uma aspiração da consciência e, ainda mais, é uma consequência implícita na ordem das cousas.", Porto, Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1892:25.

país e da opção republicana que passa a constituir a razão de ser de toda a sua existência e de toda a sua produção intelectual.

Teófilo Braga interessa-nos aqui porque foi 'o' professor de literaturas modernas no Curso Superior de Letras de Lisboa. E foi, certamente, por via dessa pertença profissional que dedicou especial atenção à organização dos estudos superiores, à necessidade de desenhar uma sistemática das ciências com vista a uma reorganização da Universidade portuguesa, a cujo estudo dedica alguns dos seus trabalhos.⁴⁵⁷

A fonte de inspiração da sua obra é assumidamente comtiana já que fora Comte a "organizar a relação mútua entre todas essas ciências formando a verdadeira hierarquia teórica", a partir da identificação do princípio lógico da sua coordenação: "a generalidade decrescente e a complicação crescente." Uma primeira tarefa, é, então, a da avaliação da natureza e do estado das ciências, com desiguais desenvolvimentos: o grupo das ciências cosmológicas que, "com um imprescindível destino prático, impôs-se ao favor dos governos ainda os mais reaccionários"; o grupo das ciências biológicas, "já mais cautelosamente patrocinado..."; e o grupo das ciências sociais, "o que se acha menos hierarquizado em série teórica, e o mais abandonado ao espírito de especialidade, que o amesquinha, e ao simples cultivo da curiosidade individual."⁴⁵⁸

Mas é "(...) neste grupo de ciências que se encontram os principais elementos para o conhecimento do *homem moral* e da *humanidade*, e para a formação da *nova síntese da consciência*. Costumes, tradições, línguas, religiões, literaturas, artes, indústrias, instituições, noções morais, civilizações, nacionalidade, são ciências concretas, cuja verdadeira luz só começará a ser efectiva quando subordinada ao critério geral de uma ciência geral e abstracta - a *Sociologia*."

E daqui emerge um caudaloso programa de acção, a partir do qual se propõe reestruturar tudo: a história da literatura portuguesa, o Curso Superior de Letras, a Universidade e a Academia das Ciências, a vida política, o regime, enfim, a Nação.

Todas as oportunidades serão boas para expressar as suas opiniões, divulgar os seus pontos de vista, convencer os outros da 'verdade' das suas convicções.

Na *Notícia histórica...* que Teófilo redigiu quatro anos apenas depois da sua entrada como professor no CSL, já lá encontramos uma proposta de organização dos estudos superiores, a partir do núcleo formado pelo CSL, segundo a orientação sociológica que era já a sua. E adianta o elenco de disciplinas que deveriam integrar "uma Faculdade Sociológica", cuja existência revelaria "com quanta economia se poderia converter o Curso Superior de Letras em uma faculdade modelo, que seria pela sua organização, a primeira da Europa".⁴⁵⁹

Dois anos mais tarde, em 1879, quando solicitada a opinião dos professores sobre uma possível reforma do CSL, e apesar da sua ausência à reunião marcada para o efeito, T. Braga marcou a sua posição através de um Voto em separado, em que, uma vez mais, expõe a sua concepção de uma faculdade sociológica, integradora de uma série de disciplinas humanísticas

⁴⁵⁷ Teófilo Braga, *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução pública portuguesa*, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, 1898-1904.

⁴⁵⁸ Teófilo Braga, *As Modernas Ideias...*: 323-4.

⁴⁵⁹ Teófilo Braga, *Notícia Histórica...*, in Busquets de Aguiar, *ob. cit.*: (390-3) 390.

e outras, então dispersas por várias instituições e, por isso mesmo, frágeis e inoperantes: "O CSL será uma fundação sem destino, enquanto não for organizado pela qualidade das suas disciplinas em uma faculdade de sociologia." ⁴⁶⁰

Em 1880, no entanto, surge a grande oportunidade para que Teófilo Braga possa provar, pela acção, a nova modalidade de exemplaridade cívica assumida pelo moderno "intelectual" que vai ocupar o lugar deixado pelo "literato" que o início do século havia produzido⁴⁶¹ em catadupa. Referimo-nos ao grande acontecimento que o terceiro Centenário da morte de Camões havia de constituir, e em que o professor de literaturas modernas teve um papel decisivo.⁴⁶² Muito naturalmente, a obra-prima da literatura nacional revela-se aliada das forças sociais mais combativas. Camões reforça o seu estatuto de herói nacional em que se espelham, em equilibrada medida, a grandeza pátria e as suas fragilidades, a glória e a decadência, o passado e o presente.

A mobilização e organização pacíficas de novas massas da população - estudantes dos liceus e operariado, sobretudo - relevam da consciência da necessidade de formação de uma opinião pública moderna, capaz de dar corpo a um *nós* colectivo relativamente coeso, em torno de um ideário político ou social. Disso seria exemplo a mobilização estudantil dos liceus do país que desempenhou "função preponderante e patriótica"⁴⁶³ quando se fez a trasladação para Belém dos ossos de Camões e de Vasco da Gama. "Os alunos [do Liceu Nacional de Lisboa] inauguraram na Biblioteca do Liceu um busto do nosso Grande Épico, convidaram professores a acompanhá-los até Belém - seguindo um carro de triunfo que transportava uma coroa oferecida por todos os estudantes de Portugal. Os estudantes de todos os liceus delegaram nos seus colegas de Lisboa a missão honrosa de venerar Camões e o herói da nossa epopeia marítima - Vasco da Gama." Desse evento escreve o próprio Teófilo que ele representara "a convergência do sentimento nacional e a expressão moral dada pela filosofia".⁴⁶⁴ Positivista, decerto.

Aquele "saudável abalo" produzido "na consciência do povo português", e que fora vivido de forma especial pela "mocidade das escolas", voltará a manifestar-se em ocasiões sucessivas, ricas de significado nacional. De que valerá a pena destacar o centenário da morte do Marquês de Pombal, em 1882⁴⁶⁵ e, em 1890, de sinal bem contrário, o *Ultimatum* inglês. Mas em todas as ocasiões, Teófilo Braga estará presente para executar a permanente inscrição, em termos públicos, desta exigência patriótica: "(...) o escritor, o artista, enfim todos os que pensam por

⁴⁶⁰ Ver mais à frente, o capítulo "Propostas de reforma do CSL".

⁴⁶¹ *Cadernos de Cultura*, nº 2, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, com o título genérico "Dreyfus e a Responsabilidade Intelectual", 1999.

⁴⁶² Em "O Centenário de Camões em 1880", publicado em *O Positivismo*, vol.II,1880:1-9, deixou Teófilo Braga escrito, preto no branco, depois de apresentar um programa de "três dias de férias públicas" dedicadas à memória do épico nacional: "É possível que a indiferença do Governo e da Academia das Ciências se defendam com a falta de tempo. Desse Programa que aí fica há-de fazer-se pelo menos o que couber nas forças de um indivíduo."

⁴⁶³ Gurreiro Murta, *ob. cit.*: 14, em discurso de 1953.

⁴⁶⁴ T. Braga, *As Modernas Ideias...*:416 e segs.

⁴⁶⁵ "Que se reforme no sentido liberal e científico toda a instrução oficial portuguesa" Esta expressão constava de uma representação ao Governo feita por Teófilo Braga, em nome da Associação Académica de Lisboa, e que a Comissão Executiva do Centenário do Marquês de Pombal levou ao Parlamento. Aí se insiste, mais uma vez, na necessidade e no sentido que deveria seguir uma reforma 'científica' da instrução nacional, *Idem*:429.

si devem ser revolucionários, como impulsos individuais contrabalançados pela colectividade estável. Quem não cumpriu esta missão por instinto próprio, ou quem a não compreende e põe as suas forças intelectuais ao serviço do passado, exercendo uma acção improgressiva, só pode ser admirado pelos que estiverem do lado da inconsciência."⁴⁶⁶

Na vasta e variada bibliografia que constitui a sua imensa obra escrita, muito pouco se passa fora do quadro teórico e científico traçado por Augusto Comte, acompanhado, no campo mais especificamente linguístico-literário, pelo critério comparativo que Frederico Diez aplicara ao estudo da formação das línguas românicas.

É à luz da filosofia positivista que toda a sua investigação se desenvolve, como se de uma urgente necessidade se tratasse; e é à luz crua e fria do positivismo que se obriga à crítica dos outros, e de si próprio.⁴⁶⁷

A determinação comtiana dos três estados de civilização - teológico, metafísico e positivo - constitui a matriz teórica a partir da qual é possível entender tudo o resto. Identificada a orientação positivista, Teófilo Braga entrega-se a uma total reconstrução das ideias e, sistematicamente, vai cumprindo essa imensa tarefa de re-leitura da história e da cultura portuguesas, no quadro europeu e particularmente ibérico.

Nos dois volumes de *As Modernas Ideias na Literatura Portuguesa*, encontramos, talvez, a melhor explicação desse programa de investigação que se propõe levar a cabo, aplicado ao campo literário. Uma primeira etapa que o autor reconhece ter sido decisiva para o seu trabalho é a diferenciação entre literatura oral e literatura escrita. Ao referir a publicação, em 1867-9, do seu *Cancioneiro e Romanceiro geral português*, seguido da publicação da *História da Literatura portuguesa*, entre 1869 e 1885, reconhece que "Sem esse trabalho prévio sobre a literatura oral nunca teríamos compreendido a literatura escrita." (335)

A partir da avaliação dos diferentes modos de contacto e de interpenetração mútua, no longo curso da história da humanidade, entre estas duas manifestações permanentes das culturas locais, chega à conclusão de que "A relação entre estas duas literaturas, a oral e a escrita, constitui a história de todas as manifestações do génio estético, desde a mais vigorosa fecundidade criadora até às imitações servis e inexpressivas dos produtos académicos." (326)

Ora a literatura europeia, dos finais do século dezasseis a inícios do dezanove, aparece-lhe marcada por uma especial distância entre estes dois focos: "A separação das literaturas *oral* e

⁴⁶⁶ *Idem*:406. Esta é a conclusão do estudo que Teófilo Braga dedica a Herculano, que caracteriza de *monárquico* e de *católico*, logo, ao lado da conservação e da imobilidade.

⁴⁶⁷ Como quando examina a *História da Civilização Ibérica*, de Oliveira Martins, lhe aponta várias falhas e desvarios filosóficos, mas reconhece, afinal, que "Em todo o caso, o escritor entrou em uma via fecunda, porque se operou na sua inteligência a dissolução *metafísica*, que tanto o prejudicava, e *de que nós também fomos vítimas no nosso período universitário*." E continuamos a citar, pelo interessante da matéria que trata: "No seu programa o sr. Oliveira Martins caracteriza o estado da instrução pública secundária: «ajoujada de insensas biografias de reis, de tratados de ontologia bolorenta, de fardos de retórica piegas, de lendas milagreiras e histórias que já são sagradas apenas para os imbecis...» É bom que esta compreensão do nosso estado de educação se vá alargando, para que se opere a reforma que não convém aos poderes públicos que se faça", Teófilo Braga, *As Modernas Ideias na Literatura Portuguesa*, Porto, Lugan & Genelioux, Sucessores, 1892, 2 vols, vol II:348, itálicos nossos. Torna-se bem evidente o objectivo de Teófilo Braga em contribuir para a construção de uma opinião pública actuante e moderna.

escrita produziu o seu efeito deprimente: o povo viveu fora da comunhão mental, elaborando as suas tradições poéticas automaticamente, abreviando-as, sincretizando-as, relacionando-as com os novos interesses; os literatos confinaram-se nas academias e imitaram servilmente os tipos clássicos, caindo nas aberrações do gosto, nos absurdos do culteranismo por falta de realidade e de verdade. Era este o estado das literaturas modernas quando começou a crise do Romantismo⁴⁶⁸. E por isso mesmo o Romantismo divulgará, pela Europa fora, a ideia de que "a literatura de um povo é sempre a mais clara expressão do seu génio nacional"⁴⁶⁹.

Na verdade, Teófilo Braga parece inspirar-se mais directamente no velho Herder, cuja preocupação patriótica sempre acompanhara os estudos para a construção de uma literatura nacional, do que nos críticos literários positivistas seus contemporâneos, como Taine ou Brunetière. De Herder herdou Teófilo a paixão pela revitalização da sua língua, da sua literatura, da sua nacionalidade. Para ambos, o verdadeiro valor nacional de uma literatura é o seu enraizamento nas profundezas do génio nacional, de que cada língua é a expressão mais viva e mais autêntica. De Herder parece também ter Teófilo Braga herdado o sentimento de nação ocupada que a Alemanha vivia, e que alimentou a obra deste e de outros estudiosos da sua tradição, e que corresponde plenamente ao entendimento que Teófilo Braga constrói da situação do seu país: Portugal era, também, a seu ver, uma nação "ocupada" ilegitimamente por uma família real sem brilho nem glória, governada por um regime constitucional em estado de coma, em que tudo lhe parecia estar roubando a vitalidade da nação: "É tempo de sairmos deste marasmo de esterilidade em que nos lançou um sistema político de expedientes, desta infeudação de um povo a uma família, desta atonia mental (...)." ⁴⁷⁰ Em 1880, *Camões* e *Os Lusíadas* eram a face nobre e superiormente literária deste novo nacionalismo.

O *Ultimatum* inglês representa o culminar de uma situação de dependência nacional em relação ao exterior que Teófilo Braga recusará sempre e que corporiza a culpa maior da família real, que ele não se cansa de combater. Por isso, a sua participação nestes eventos adquire um sentido altamente cívico: educar o povo, promover um patriotismo salutar e salvar a nação. Programa grande demais para um homem só, que viverá crispado com tudo e com todos e que acabará incompreendido. A sua generosidade intelectual será mal entendida, a sua agressividade mal recebida e a sua obra relativamente arquivada com a etiqueta de ortodoxa.⁴⁷¹

Das grandes orientações deste programa sobressai uma linha de continuidade entre os pressupostos do romantismo de Garrett e de Herculano e o positivismo de Teófilo Braga, ainda que esta seja uma linha ténue e sempre pronta a quebrar. Com efeito, da comparação destes dois momentos do século, e das personalidades que o habitaram, ressalta uma pequena diferen-

⁴⁶⁸ Teófilo Braga, *As Modernas Ideias...*: 331.

⁴⁶⁹ Teófilo Braga, *Manual...*: 1.

⁴⁷⁰ T. Braga, "O Centenário...", in *O Positivismo*, vol II, 1880.

⁴⁷¹ Agostinho Fortes, em artigo dedicado à memória de Adolfo Coelho, não deixa de referir-se a Teófilo Braga "cuja obra anda tão mal apreciada por incompreendida de muitos e invejosamente apreciada por não poucos...", in "Francisco Adolfo Coelho", *A Língua Portuguesa*, Revista de Filologia, dir. de Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, Edição de José Fernandes Júnior, Vol I, Fasc.VII, 1929-1930: 204.

ça, que emerge, quase invisível, numa prega solta da desarrumada saia sociológica: é que aqueles dois românticos eram ainda personalidades apropriadas por/para aquela formação social da 'corte e cidade', - íntimos de reis, feitos nobres, ou não, por opção - enquanto Teófilo Braga se desenha mais plebeu, usa uma linguagem mais directa e 'positiva', fixa demasiado os olhos no interlocutor⁴⁷², aponta o dedo sem charme, enfim, calha bem melhor num qualquer ajuntamento popular em praça pública dos subúrbios da cidade.

O que nos sugere a formulação de uma dupla orientação social da literacia oitocentista, em que ao espaço da 'corte e cidade', de anacrónica sobrevivência, se vai acrescentando uma formação nova, gerada na própria evolução ideológica e social. Formação a que poderemos chamar de 'a cidade e o campo'. Assim, e à imagem da definição auerbachiana, propomos uma definição desta categoria sociológica, nos termos seguintes:

"A cidade e o campo são uma unidade que assume forma visível no curso do século XIX, de carácter decididamente público e onde se constituirá a "opinião pública" moderna. As duas partes desta unidade são, por certo, distintas em nível formal, mas a linha divisória entre elas é repetidamente atravessada e, acima de tudo, cada parte vai perdendo as suas bases autênticas. A cidade, ou pelo menos aquela parte da população a que podemos chamar cidade, na acepção moderna do termo, deixa de se identificar com a corte, cada vez mais tida por excedentária e anacrónica, assumindo, juntamente com as funções próprias de classe económica, valores de igualdade, de progresso e de justiça, próprios de uma sociedade moderna. À ausência parasitária de função do que restava d'a corte e cidade', a nova cidade opõe a função de sujeito cada vez mais consciente de um desígnio histórico assente em princípios e valores democráticos aliada, cada vez mais, numa formação de origem popular, cujo ideal cultural começa a ser compartilhado. Ao passado de longo curso da primeira formação (a corte e a cidade), opõe a segunda - a cidade e o campo - um futuro de longo e imprevisível alcance."⁴⁷³

A conflitualidade gerada pela presença destas duplas formações sociais e culturais, estão, de algum modo, presentes nas diversas instituições de ensino e de cultura, determinando, igualmente, a complexidade e a pluralidade de perspectivas sobre a realidade empírica que as constituía. A natureza paradoxal das relações humanas e institucionais gera, quantas vezes, a

⁴⁷² Garrett escevera, a propósito de republicanismos: "Não digo que uma senhora, e particularmente uma senhora do mundo, seja a *blushing miss* com os olhos sempre no chão, corando a todos os bons-dias e *how do you do* dos homens, porém, mal por mal, antes disso que o olho fixo da *demoiselle* republicana das extravagâncias francesas, cuja face imperturbável e decidida, cujo desgarre vos enjoará e desgostará para sempre do sexo que nascemos para amar." *Da Educação...*[Carta nona] ob. cit.:760.

⁴⁷³ Esta formulação que nós propomos é feita a partir de Auerbach, 1983:184. Traduzimos o texto original: "*La Cour et la ville* eram uma unidade que tomou forma no curso do século e que já pode ser chamada "público", no sentido moderno do termo. As duas partes desta unidade eram, por certo, distintas em nível formal, mas a linha divisória entre elas era repetidamente atravessada e, acima de tudo, cada parte perdera as suas bases autênticas. A nobreza como tal perdera a sua função e deixara de ser algo mais que o meio que cercava o rei; a burguesia, ou pelo menos a sua parte que pode ser chamada *ville*, também se afastara da sua função original como classe económica. Com a sua ausência parasitária de função e o seu ideal cultural comum, *la cour et la ville* fundiram-se numa sociedade una e homogénea."

«vontade cultivada do desacordo polémico profissionalista»⁴⁷⁴ que caracterizava Teófilo Braga que foi, em vida, um homem malquerido e maltratado e a quem mesmo a morte não poupou a um persistente julgamento negativo. A paixão intelectual pelo País, pela sua história e pela sua cultura foi, sem dúvida, o sentimento forte capaz de alimentar com tamanha persistência um longo e difícil calvário. Teófilo Braga, o paradigma do investigador oitocentista, com causas universais e de certo avançadas para o seu tempo e para o seu meio, convicto defensor de um ideário que o tempo se encarregou de ir concretizando, foi em vida um homem malquerido, maltratado e a quem mesmo a morte não poupou a um persistente julgamento negativo⁴⁷⁵. O amor pelo seu país, ou melhor, o amor pela sua história e pela sua cultura, foi sem dúvida o sentimento forte capaz de alimentar com tamanha persistência um tão difícil caminhar. E talvez por isso mesmo, foi implacável com a *geração* anterior que deixara instalar-se *o vago patriotismo banal* por ausência de um verdadeiro *regimen científico*: "A culpa foi *da geração* que, em vez de aceitar o alto encargo de *educar este povo*, quis aproveitar os seus talentos na *arena das ambições políticas* aonde *se esterilizou*."⁴⁷⁶

A sua acção pretendia ser o contraponto do egoísmo individual de que culpa os homens mais notáveis da cultura portuguesa do século XIX: "no trabalho do Romantismo em Portugal, a falta de quem investigasse a História da nossa literatura fez com que se não criasse uma disciplina crítica, e com que as obras de arte não tivessem seriedade."⁴⁷⁷ Herculano e Castilho não foram poupados a severas críticas pelo desbaratar do seu enorme prestígio.⁴⁷⁸ Inclusivamente, por terem recusado o convite de D. Pedro V, para regerem as duas cadeiras do Curso Superior de Letras. Cujos professores, sobretudo os da nova geração, adoptaram um estilo nada consensual: "Eram hiper-críticos na apreciação dos valores nacionais, tanto os da história passada como os da contemporânea; semeavam no coração dos discípulos um pessimismo negativista que nos levava ao desalento abúlico."⁴⁷⁹

Da nossa parte, e a esta distância, preferimos vê-lo como o intérprete voluntário de uma etapa histórica, em que era necessária uma sistematização dos novos saberes que então se desmultiplicavam vertiginosamente, dando origem a uma reacção necessariamente múltipla, diversa e contraditória. Como sempre acontece em momentos de enorme produção de conhecimento, desproporcional à capacidade do homem em dominar e controlar esse mesmo saber.

⁴⁷⁴ António Garcia Berrió, "La Teoría de Wolfgang Kayser en la edad de la síntesis", *Diacrítica*, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Braga, nº 13-14, 1998-9: (3-21)

⁴⁷⁵ Raúl Brandão "Teófilo", in *Memórias*, Lisboa, Relógio D'água, 1999, vol.II, 2ª ed.

⁴⁷⁶ Teófilo Braga, *Manual de História da literatura*: 463: "O *Panorama* [1837] propagou tudo quanto hoje a maioria das classes instruídas conhece de Portugal; mas como não houve outro móvel que nos levasse para o *regimen científico*, esses conhecimentos produziram um *vago patriotismo banal* que se afirma por *frases feitas* e não por obras. A culpa foi *da geração* que, em vez de aceitar o alto encargo de *educar este povo*, quis aproveitar os seus talentos na *arena das ambições políticas* aonde *se esterilizou*." (itálicos nossos).

⁴⁷⁷ *Idem*:454.

⁴⁷⁸ T. Braga, *Histª do Romantismo em Portugal*.

⁴⁷⁹ Fidelino de Figueiredo, *ob. cit.* Lembremos, a propósito, as afirmações do professor do CSL sobre a Literatura portuguesa, aquando das Conferências de 1871.

Que, por sua vez, exige a conformação de um discurso novo, capaz de dar expressão aos novos paradigmas filosóficos e científicos em construção. O que significa uma nova e determinante fase de readaptação da língua portuguesa a novas dimensões do conhecimento e da sensibilidade daquele final de século português.

No programa teofiliano, incansavelmente repetido e aplicado aos mais variados campos da cultura portuguesa, cruzam-se a história e o desenvolvimento das ciências, a preservação do antigo e a necessidade do novo, a paixão da origem e o desejo de futuro. Um compromisso difícil, em equilíbrio sempre precário, que nos devolve, simbolicamente, o compromisso fundador da literatura, enquanto instituição, moldado numa História da Literatura que mais não é do que um discurso de justificação deste novo domínio autónomo do conhecimento. Tanto mais problemático, quanto ele terá que bater-se com um outro discurso que, do mesmo modo, se pretendia justificativo deste mesmo domínio, mas de cariz bem mais tecnicista: a orientação de Adolfo Coelho.

Neste vivíssimo processo é a identidade de uma cultura que verdadeiramente está em jogo e que poderemos surpreender nesta "passagem de um processo de identificação pensado como apropriação de um modelo, o clássico, para um modelo de identificação pensado fora da tradição da *imitatio*, que comporta a resistência do *outro* que se pretende excluir."⁴⁸⁰

Sem rasurar o jogo de forças contraditórias que alimentou este confronto, trata-se aqui de pensar esta institucionalização disciplinar como um conflito interminável da literatura com o excluído, com o *outro* retórico-tecnicista que, no entanto, permite essa mesma identificação.

Com a passagem de um modelo no sentido humanista da *imitatio* para um modelo enquanto técnica a aplicar (...) a relação pedagógica altera-se e caminha para uma extenuação ou absurdo da pedagogia.⁴⁸¹

4.6. As Propostas de Reforma do Curso Superior de Letras ou as Tentativas de Controle da Disciplina Literária 1864 -1901: Mudar para que tudo fique na mesma

As condições de trabalho do CSL nunca terão sido as melhores. Os professores eram os primeiros a entender os óbices da "excrecência" em que trabalhavam.

E se é verdade que foi difícil assegurar a estabilidade do corpo de professores para este primeiro plano de estudos, não terá sido menos verdade que os existentes se desdobraram em iniciativas várias com vista a um melhor resultado do seu trabalho. E fá-lo-ão, em dois planos distintos. Ora na forma de sucessivas propostas de alteração do plano das disciplinas do Curso, ora na proposta de cursos livres, mais ou menos ligados às cadeiras regidas. Até porque o nível de conhecimentos dos alunos era de tal forma precário, que as duas lições semanais previstas para cada cadeira se revelavam manifestamente insuficientes.

⁴⁸⁰ Lacou-Labarthe, *La Fiction du Politique*.

⁴⁸¹ *Idem*.

O professor António José Viale propôs-se abrir aulas de grego e de latim para os seus alunos de literatura antiga, fora das horas normais de funcionamento do curso, por não lhe ser possível ensinar as literaturas antigas sem o conhecimento prévio do grego e do latim. Estas lições eram asseguradas a título gratuito. O que lhe mereceu um Louvor de S. M., publicado na folha oficial em 9 de Agosto de 1867, pelo “desinteresse, zelo e inteligência” com que se prestou a tal tarefa. Na mesma folha, vem publicado, de seguida, o Relatório que o professor enviou ao Rei, sobre os resultados obtidos nesse ano, nas aulas livres dadas na Biblioteca Nacional, em que lamenta o desinteresse dos jovens pelas línguas antigas e os poucos resultados alcançados: “apenas três dos dezoito alunos matriculados atingiram os objectivos do curso”. O tom geral deste texto é, aliás, bem revelador da personalidade do seu autor, e das características do Mestre, “um trabalhador infatigável, honrado e consciencioso”, na opinião dos seus contemporâneos. Escrevia ele ao Rei: “Não dissimularei a v. ex^a. que experimento uma espécie de desanimação ao ver na nossa estudiosa mocidade (...) uma lamentável frieza e desamor em relação aos estudos clássicos, talvez procedida e procedido da pouca importância que se lhes dá até em elevadas regiões.” Apesar de tudo, manifesta-se “resolvido a continuá - los [os esforços], abrindo ainda no ano próximo a aula auxiliar de grego e de latim”.⁴⁸²

Em 1869, Jaime Moniz apresenta um plano de reforma do curso, tentando atribuir-lhe uma nova função, a de preparar para o “magistério secundário”, nível de ensino onde a preparação dos professores de humanidades era confrangedoramente incipiente. A proposta foi submetida a aprovação da Conferência inter-escolar então realizada; foi aprovada por unanimidade, mas não teve qualquer seguimento. No entanto, Jaime Moniz manter-se-á fiel a este projecto, que fará aprovar, décadas mais tarde.

Em 3 de Março de 1874, o deputado António José Teixeira, também professor da Universidade de Coimbra, apresenta dois projectos de lei: o primeiro, criava, em Coimbra, uma faculdade de filosofia e letras; o segundo, transformava a existente faculdade de filosofia em faculdade de ciências, juntamente com a já existente de matemática. Quanto a Lisboa, propunha o alargamento das cadeiras do CSL para um total de doze.⁴⁸³ Nenhuma destas propostas foi atendida.

No entanto, todas elas pontuam no tempo o mal-estar que se vivia no âmbito do ensino superior português. E, sobretudo, no âmbito das humanidades. E que sublinham a importância determinante que as condições estruturais e administrativas assumem no enquadramento institucional dos novos saberes. Todo este período, bem poderemos considerá-lo de conquista lenta e difícil das futuras Faculdades de Letras, criadas pela República, ou, melhor dizendo, da lenta e difícil construção da moderna Universidade portuguesa.

Clarifiquemos, então, o sentido de algumas propostas de reforma do CSL apresentadas, formalmente, aos governantes (por solicitação destes), já que elas constituem a melhor forma

⁴⁸² Cf. Aguilar, ainda em Outubro desse mesmo ano, Viale apresenta um novo plano de reforma do curso que foi preterido por um outro de Soromenho. Acabaram ambos no esquecimento das gavetas governamentais.

⁴⁸³ cf. Aguilar: 150.

de entendermos como os seus professores avaliavam as limitações impostas à melhor concretização dos seus objectivos científicos, educacionais e sociais.

A primeira solicitação de proposta de reforma do CSL parece datar de 1864 (cf. Aguilar), que apenas encontramos documentada pelo Relatório enviado por Viale, em nome do Conselho escolar, em que lamenta a permanente indisponibilidade dos professores, a fraca frequência do curso, e a situação de vacatura da 3ª cadeira.

Deveremos lembrar, igualmente, a introdução daquele curso de língua e literatura sanskrita, védica e clássica⁴⁸⁴, a que fizemos já referência. Guilherme Vasconcelos Abreu, que visitara universidades europeias “com vista ao desenvolvimento dos estudos de filologia oriental, principalmente de sanscrito clássico e védico”, é o professor nomeado “para reger provisoriamente” este curso, que passa a constituir uma opção paralela ao próprio curso superior de letras, com direito a diploma próprio.

No ano seguinte (a 28 de Março) é apresentada a petição ao governo, subscrita por um enorme conjunto de notáveis, solicitando a abertura da cadeira de *Linguística geral indo-europeia e especial românica*, chamando a atenção para a grave lacuna que representava no nosso ensino a ausência de estudos de filologia. Aliás, no texto que acabou por instituir a nova cadeira, o ilustre Dr. Júlio Vilhena invocava, entre outras razões: “De bem pouco poderia servir a criação duma cadeira de sanscrito se não estivesse acompanhada do ensino da linguística geral, especialmente da linguística indo-europeia.” A petição seria atendida com excepcional solicitude, já que em 23 Maio é publicada a lei que institui a cadeira de *Filologia Comparada ou Ciência da Linguagem*, e em 6 de Junho seguinte, publica-se a nomeação de Adolfo Coelho, para ocupar a sua regência.

A 18 de Outubro desse mesmo ano, um decreto afirma repór ordem e coerência interna ao CSL, invadido por estas iniciativas pontuais e desgarradas do conjunto curricular inicial. No entanto, a conveniência invocada de “colocar sistematicamente estas novas cadeiras no quadro do curso superior de letras”, em nada mais se traduziu para além do alargamento para três anos, com a mera inclusão das novas cadeiras. Até que ponto isso constituiu motivo de readaptação curricular dos programas já existentes, pudemos já descortinar alguns sinais de que, afinal, tudo ficaria na mesma.

A descoberta e a aprendizagem das novidades científicas que invadiam as Universidades de toda a Europa não podiam deixar de fascinar os poucos homens capazes, entre nós, de lhes entender o alcance. Os que conseguiam autorização de deslocação ao estrangeiro - que o mesmo é dizer, que conseguiam um subsídio do governo - eram naturalmente tentados, no regresso, a pôr em prática o que lhes fora dado aprender. Mas as circunstâncias pátrias, adversas à ciência e de parcas finanças, subiam em dificuldades o que sobrava de esforço aos ilustres professores. E havia ainda o prestígio individual dessas personalidades no jogo surdo de influências e de supremacias, individuais ou grupais, que em todas as épocas ocorrem. E que acabou, também, por

⁴⁸⁴ O decreto de 15 de Setembro de 1877 determinava, no seu artº 1º: “É provisoriamente estabelecido, junto do CSL, um curso de língua e literatura sanscrita, védica e clássica.” No artº2º: “O ensino deste Curso é distribuído por três anos na conformidade do programa que faz parte do presente decreto”.

determinar a criação destas novas disciplinas, aliás, mais que justificadas no quadro apertado da nossa única escola superior de humanidades.

É óbvia a tendência para o alargamento do número de cadeiras, que acaba por provocar o alargamento do curso de dois para três de anos. Lemos, também, nesta nova organização curricular, a reafirmação do interesse pelo estudo dos mais remotos sinais da cultura indo-europeia, naquela vertigem de passado que Eça registou assim, nas suas *Notas Contemporâneas*: “Conhecer os princípios das civilizações primitivas constituía então em Coimbra, um distintivo de superioridade e elegância intelectual.”⁴⁸⁵ Ou seja, a natural curiosidade pelo desenvolvimento de novos campos de conhecimento, convertida em tique socialmente visível numa nova elite intelectual, salvaguardada embora, a reconhecida ironia queirosiana e a feição caricaturista da sua prosa.

É no ano de 1879 que vamos encontrar o primeiro estudo exaustivo da situação interna do CSL. A 23 de Junho, o Governo, “Querendo honrar a ciência da qual eram os professores devotados cultores”, convidava os professores do CSL a apresentar um ‘projecto de reorganização’. No arquivo existente, encontrámos um Livro cuja “1ª Parte (...) é para as representações, relatórios dirigidos ao Governo”, aberto em 16 de Agosto de 1879, e que contém uma extensa proposta, acompanhada dos respectivos fundamentos, para reestruturação do plano de estudos do CSL, elaborada pelo Conselho do Curso, com data de 18 de Agosto desse ano, e acompanhada do “Voto em separado”, (datado de 17), do professor Teófilo Braga que não esteve presente. É esse documento que passamos a comentar, por ser o primeiro que sistematiza os julgamentos críticos do seu Conselho sobre as condições gerais do Curso.⁴⁸⁶

Começam os professores do CSL por reconhecer, e provar, o estado de atraso de Portugal, em relação à evolução das “ciências do espírito”, ou seja, “as disciplinas filológicas, históricas e filosóficas”, nos mais importantes países da Europa. A partir daí, toda a sua argumentação vai no sentido de propôr a transformação do “Curso Superior de Letras numa verdadeira Escola Superior de Ciências Históricas e Filosóficas”, já que “o estudo dos problemas históricos, filosóficos e sociais (...) são a alma da civilização” e porque “Infelizmente, o nosso Instituto, por muitas causas e principalmente pela fraqueza dos seus recursos, pelo limitado dos seus quadros de ensino, pelo facto de não abrir a seus alunos as portas para uma posição social que [lhes] compete, (...) não tem podido corresponder.” Face aos números fornecidos, relativos às mais importantes faculdades europeias, “A inferioridade de Portugal com relação ao ensino das referidas disciplinas” resulta evidente no reduzido número de cadeiras e de professores de que dispunha o Curso Superior de Letras português.

E se, quantitativamente, a nossa situação era de relativo desfavor, menos o não era pelo lado dos métodos de ensino, a que os professores dedicam especial importância. E põem em confronto os dois métodos mais divulgados nas escolas superiores europeias. Enquanto no en-

⁴⁸⁵ Eça de Queiroz, *Notas Contemporâneas*, 3ª ed.: 255.

⁴⁸⁶ Este extenso e completo Relatório está transcrito na íntegra na monografia de Busquets de Aguilar, atrás referenciada..

sino superior dos países de língua neo-latina parecia ser praticamente exclusiva a aula-espectáculo de eloquência, em que “a maior parte dos professores aspira principalmente a ter um número considerável de ouvintes, que a curiosidade, o ócio, o prazer de ouvir frases mais ou menos arredondadas, generalidades fáceis de reter, lhes traz a suas aulas”, enquanto isso, nas universidades alemãs praticava-se o rigor metodológico por cujo trabalho se haviam renovado as ciências históricas. Ora, “Para que o ensino na Escola Superior de Ciências Históricas e Filosóficas exerça uma acção realmente profícua, é mister que as disciplinas nela representadas sejam professadas com *todo o rigor dos seus métodos*, de modo que se *atenda exclusivamente* a transmitir aos alunos o maior número possível de conhecimentos sólidos e habilitá-los para praticarem esses métodos.” (itálicos nossos).

Torna-se explícita a diferença de estatuto e de prática de ensino das ciências exactas e da natureza (matemáticas, físico-químicas e biológicas), por um lado, e o das ciências filológicas, históricas e filosóficas, por outro: em relação às primeiras, destaca-se a eficácia do seu ensino, mau grado a ausência de espectacularidade das suas sessões - “embora o público não se aperte na aula para assistir à demonstração da fórmula de Taylor, ou corra ao anfiteatro para tomar parte numa dissecação” - enquanto as brilhantes, eloquentes e deslumbrantes lições, apanágio dos ‘humanistas’, são dadas por fúteis e ineficazes. A representação social das humanidades é aqui devolvida pelo douto conselho que as identifica, genericamente, com o brilho da palavra espontânea, da oratória eloquente mas, sobretudo, com a ausência de finalidade, de eficácia e de utilidade social. E põem-se em cena os dois tipos de professor a que já nos referimos e que se opõem quase por completo: o professor eloquente das humanidades, cujo protótipo é o “literato” de oitocentos e o especialista - cientista ligado, sobretudo, ao ensino das ciências experimentais ou positivas que há-de estar na origem do “intelectual” da nossa modernidade.

Notamos, neste extenso relatório, uma sincera vontade de ombrear com a Europa evoluída. Não com aquele provinciano e deslumbrado sentimento de inferioridade que tudo nos faz desejar copiar, mas como solução apontada por uma avaliação racional da situação portuguesa: “Hoje, que as ciências históricas foram renovadas principalmente pelo trabalho dos alemães, temos que ir pela nossa vez aprender deles os métodos do ensino para reorganizarmos as nossas escolas, segundo os preceitos desses métodos, modificando-os de acordo com as necessidades e hábitos nacionais. É a essência deles que se deve implantar em Portugal, não o seu lado exterior, quando ele estiver em desacordo com essas necessidades e esses hábitos.” O mais importante era abandonar de vez, por excessivo verbalismo e inoperância no “progresso da instrução geral”, o método utilizado na França (metonímia de todos os países de língua neo-latina) - “é desse método condenado que desejamos se separe a nossa Escola” - e assume-se como modelo a seguir o método praticado pelas escolas alemãs.⁴⁸⁷

No breve balanço que o Conselho dedica à questão das habilitações dos alunos, diz-se o muito que estava por fazer, em matéria de ensino público. Questiona-se a ausência de definição

⁴⁸⁷ A severa crítica que Adolfo Coelho fizera ao modelo francês, na Conferência de 1871, acompanha-se, agora, da defesa do modelo germânico que o professor conhecera, entretanto, directamente. Um testemunho entre tantos que configuram a tendência germanófila de um certo pensamento português nesta segunda metade do século XIX.

de linhas de continuidade curricular entre os diversos segmentos do ensino, sobretudo entre o secundário e o superior - "O não aproveitamento dos alunos nas escolas superiores resulta pela maior parte da imperfeição dessa educação prévia" - , responsabilizando-a pelos baixos níveis atingidos - "resulta daí que eles vão necessariamente fazer baixar o nível do ensino naquelas escolas." Reconhecem mesmo que "É elevando simultânea e gradualmente o nível dos estudos nos liceus e nas escolas superiores que se traçará dum modo mais bem definido do que hoje se observa, a linha divisória entre a instrução secundária e superior. Por estas considerações julgamos indispensável habilitação para a Escola Superior de Ciências históricas e filosóficas o curso completo dos liceus de primeira classe (...)."

Noutro parágrafo que prepara a passagem ao 'capítulo' seguinte, refere-se a questão, delicada desde os primeiros anos, da frequência mínima do CSL: "A exigência desses estudos preparatórios, a elevação do nível do ensino em o nosso instituto terão por consequência necessária o abandono quasi completo ou completo das nossas aulas pelos alunos, se os diplomas conferidos pela Escola Superior de Ciências históricas e filosóficas não derem direito exclusivo para carreiras que assegurem um futuro aos seus alunos."

Daí a atenção que o Conselho dedica aos "Empregos para que deve habilitar o nosso Instituto", em capítulo que sugere ao Governo as soluções mais racionais de aproveitamento social dos futuros diplomados em ciências filológicas, históricas ou filosóficas, partindo do princípio de que as suas propostas de alteração do CSL seriam aceites. Das quais interessa salientar a importante e nova missão que se recomendava expressamente fosse atribuída a estas escolas superiores: "o único destino sério que se pode dar às faculdades de ciências e letras é torná-las escolas para os que se destinam ao professorado secundário."

Para "Nivelar as habilitações dos professores", praticando para os das disciplinas humanísticas o mesmo critério de formação superior que era já exigido aos professores de matemática e ciências naturais, impunha-se "A renovação dos métodos das ciências históricas, operada no fim do século passado e começo deste", pois se reconhecia que "a história e a filologia dos nossos liceus é em geral a história e a filologia no estudo que precedeu aquele renascimento".

O ponto seguinte, intitula-se "Reorganização das cadeiras existentes"⁴⁸⁸. Ora, de acordo com o entendimento dos professores que subscreveram o documento que analisamos, estas cadeiras não correspondiam já, "nem às necessidades dum curso, como o concebemos deve ser a *faculdade* de Ciências históricas e filosóficas, nem às tendências que caracterizam o ensino dessas disciplinas, nos países mais adiantados." (Reparámos na subtil alteração de *Escola Superior* para *faculdade*...). E começam pela História, representada pela 1ª e pela 7ª cadeiras do currículo do CSL, entendendo que "Não há duas ciências históricas distintas pelo método, pelas aspirações. A História é uma ciência especial, como a física, como a química, como a filosofia." Pelo que "Duas cadeiras de História universal, uma ao lado da outra, no mesmo curso, têm por consequência necessária ou um ensino duplo das mesmas matérias e com os mesmos intuitos,

⁴⁸⁸ Pelo decreto de 18 de Outubro de 1878, recordemos que as cadeiras do CSL, eram: "1ª-História universal e pátria; 2ª-Língua e literatura sânscrita, védica e clássica; 3ª-Filologia comparada; 4ª- Literatura grega e latina; 5ª- Literatura moderna, especialmente a portuguesa; 6ª- Filosofia; 7ª- História universal filosófica."

ou um ensino que não está à altura das exigências actuais da ciência ao lado doutro mais elevado. Este inconveniente desaparece desde o momento em que o objecto duma das cadeiras seja a história antiga, o da outra a história da idade média e dos tempos modernos.” (A necessidade da divisão periodológica da História impondo-se, gradualmente, nos currículos superiores).

Para a segunda cadeira, considera o Conselho do curso mais apropriada a designação de filologia 'sãnskritica'. E porque estava em mente um notável alargamento das cadeiras filológicas, deixam os professores do CSL um fundamental esclarecimento sobre a natureza e âmbito destas disciplinas que transcrevemos integralmente: “As disciplinas filológicas como os alemães as compreendem, têm por objecto o estudo das *línguas e literaturas como produtos sociais*, como documentos das civilizações *extintas* ou de *fases passadas* das civilizações actuais, *interpretadas à luz dada pela comparação* com os outros documentos das mesmas civilizações, as tradições, os costumes, as leis, as obras de arte e indústria. Elevada a esta altura a *filologia não é uma discussão estéril de questiúnculos gramaticais*, não é uma série de juízos banais sobre o mérito dos autores, baseados sobre a tradição, ou enunciados sobre esse critério subjectivo que se chama gosto. O filólogo estuda a língua nas suas tradições sucessivas, buscando reconstruí-la na sua integridade para cada época, para cada autor; o valor de cada autor determina-o ele pelo grau de *verdade e energia* com que esse autor reproduz os sentimentos, as ideias, as aspirações da sua época por meio das formas da linguagem, do mito e da lenda. *A filologia não é pois mais que um ramo da história, a história estudada na língua e na literatura.*” (itálicos nossos).

Isto mesmo explica a proposta de substituição da cadeira de língua e literatura sãnskrita (*sic*) pela de *filologia sãnskrita*,; a de filologia comparada pela de *filologia germânica*; a de literatura moderna, especialmente a portuguesa, pela de *filologia românica* - “compreendendo o estudo das línguas que hoje representam a latina e das suas literaturas, feito sob o ponto de vista *histórico-comparativo*. A língua e a literatura nacional ocuparão naturalmente um lugar importante nesse estudo.” - Do mesmo modo, “a cadeira de literatura grega e latina será chamada de *Filologia clássica*.” A proposta corporiza-se então no seguinte conjunto de cadeiras para a futura “*faculdade* de Ciências históricas e filosóficas” (insiste-se ‘subliminarmente’ na alteração de nomenclatura, já que esta flutuação entre escola superior/faculdade, não é, por certo, insignificante): 1ª-História antiga; 2ª-História da idade média e tempos modernos; 3ª- Filologia sãnskrita; 4ª-Filologia clássica; 5ª-Filologia românica; 6ª-Filologia germânica; 7ª- Filosofia.⁴⁸⁹

Resulta óbvia a superioridade numérica das cadeiras de filologia: a Filologia exercendo o seu poder de afirmação e ocupação do território das 'ciências do espírito'; a Filosofia claramente enfraquecida. E o 'apagamento' da cadeira de literaturas modernas, especialmente a portuguesa, absorvida pela filologia românica. A reestruturação que se propõe concede, pois, uma notável superioridade às disciplinas filológicas, com a 'científica' justificação de que ela não é “uma discussão estéril de questiúnculos gramaticais” mas, pelo contrário, o estudo d’ “a língua nas suas tradições sucessivas”. Observação que, decerto, não era alheia ao desentendimento

⁴⁸⁹ A organização que aqui se propõe acabará por ser adoptada, sem grandes alterações, pela Faculdade de Letras de Lisboa quando, em 1911, herdou o edifício, os professores e as tradições do Curso Superior de Letras.

teórico instalado entre o professor Teófilo Braga, avesso às precisões tecnicistas da história da língua, e o professor Adolfo Coelho, com clara preferência pelo pormenor filológico, glotológico até, como talvez ele preferisse⁴⁹⁰.

É nesta questão crucial da definição de alternativas curriculares que a proposta, subscrita por unanimidade do conselho, mais se afasta do “Voto em separado” que Teófilo Braga não quis deixar de redigir. Apesar de partir de uma mesma premissa – de que o CSL deveria “constar exclusivamente de disciplinas sociológicas, isto é, de ciências que tratem dos produtos sociais” - e talvez porque conhecesse o teor da proposta dos seus pares, T. Braga antecipa que “torná-lo quasi que unicamente uma *faculdade de filologia* é acanhar esta fundação fazendo que pela sua *estreita especialidade* não venha nunca a exercer acção sobre a direcção do espírito público: não deve ser também uma *faculdade de literatura*, como no pensamento primeiro da sua origem, sob pena de servir para o desenvolvimento desse estéril humanismo, que tão facilmente conduz ao pedantismo”. A sua opção vai no sentido de uma perspectiva sociológica de perfil claramente interventivo: “As ciências que estudam os produtos sociais são a Etnologia, a Arqueologia, a Filologia, a Ciência das Religiões, a Estética, a Psicologia, a Economia Política, o Direito filosófico, a Moral, as Literaturas, a História, a Sociologia, etc.. *Bem caracterizadas* as disciplinas propriamente sociológicas e reconhecida a tendência do espírito moderno em *sistematizá-las em uma faculdade* fica imediatamente conhecida qual deve ser a índole do Curso Superior de Letras e o limite das reformas urgentes e realizáveis desde já. Pedir criação de cadeiras novas à ventura, é prurido de reformação inconsciente, que só serve para estabelecer a desconfiança da parte dos poderes públicos. O Curso Superior de Letras será uma fundação sem destino, enquanto não for organizado pela qualidade das suas disciplinas em uma faculdade de Sociologia”. (A ideia de uma faculdade parece ser um dos poucos pontos de contacto entre estas duas posições).

No âmbito de um tão restrito grupo de professores, vemos como as divergências se manifestam, como os quadros teóricos de referência se diferenciam. E, também, como as individualidades envolvidas manipulam, consciente ou inconscientemente, os interesses disciplinares, ou meramente individuais e grupais, e como os pequenos poderes se reflectem na maior ou menor representatividade/visibilidade concedida às disciplinas que controlam. Adolfo Coelho exercendo a sua autoridade de filólogo; Teófilo Braga, ausente, lançando achas na fogueira a que destinavam a ‘sua’ cadeira. Tudo em nome da Ciência.

Mas para além da reorganização das cadeiras existentes, que parece obedecer a propósitos velados de dominação e de controle disciplinar, o Conselho propõe justificadamente a criação de cadeiras totalmente novas. Cadeiras que hoje nos são absolutamente familiares, mas que começaram a marcar a sua presença nos currículos escolares superiores, apenas desde esses tempos, há pouco mais de cem anos. Referimo-nos à proposta de criação da disciplina de “Geografia e História pátria”⁴⁹¹, “de necessidade mais urgente”, pois o seu estudo “nos fará compreender bem o nosso papel na história, é ele que nos ajudará a retomar o nosso lugar como

⁴⁹⁰ Ver Adolfo Coelho, *Sobre a Necessidade da Introdução do ensino da Glótica em Portugal*, Lisboa, 1870.

⁴⁹¹ Quanto à geografia física entende-se que deverá ser independente da história, pois “É a morfologia da terra ou geografia física comparada que desejamos seja estudada em o nosso instituto com a história da geografia, com a

nação marítima e colonizadora. (...) A criação de uma cadeira de história pátria justifica-se por si mesma; o ensino da nossa história nunca poderá ser suficientemente feito numa cadeira que não lhe seja consagrada exclusivamente." ⁴⁹²

Sugere-se ainda a criação de cadeiras de Etnologia, de Arqueologia da Arte e de Filologia Semítica, sendo que, para cada uma destas novas áreas disciplinares, propõem várias secções, com as matérias fundamentais repartidas por dois anos. ⁴⁹³ (Os novos vão-se diferenciando e desmultiplicando. E a paleta do saber é progressivamente mais rica, mais nítida e variada. Mas cada ciência está, ainda, empenhada na decifração da sua identidade própria.)

Atentos ao melhor ou pior reconhecimento social do curso, os professores apontam as saídas profissionais mais óbvias para os alunos do CSL: lugares todos eles públicos, na administração central do estado, nas escolas e nas instituições culturais existentes ou a criar - bibliotecas, arquivos, museus. Nesta matéria, Teófilo Braga não anda longe das propostas adiantadas pelo Conselho. Comenta ele que "Infelizmente no nosso país ainda se não estudam as ciências para saber, mas sim para fazer carreira na vida pública. Neste caso, frequentam-se os Cursos mais inúteis, quanto eles melhor conduzem a uma colocação oficial." A aspiração 'funcionalista' do homem português alimentada pela máquina administrativa do Estado que então começa (ou continua?) a sedimentar-se. Mas enfim, "não indo completamente de encontro a esta viciosa tendência, entendemos que o diploma do curso completo deve dar habilitação para os seguintes cargos...". E os cargos são os mesmos apontados pelo Conselho.

Outra questão importante da credibilização pública e académica do curso era a dos mecanismos de selecção dos professores do CSL, em que podemos inserir a preocupação de regulamentar o preenchimento das vagas criadas com as cadeiras sugeridas e que se pretendem "providas por concurso". Reconhecendo a impossibilidade de constituição de júris competentes para os primeiros anos de funcionamento do CSL, afirma-se haver, no momento, e cada vez mais, condições para que os júris possam funcionar com legitimidade e competência científicas: "Até para o concurso da cadeira mais especial de filologia semítica cremos se poderá organizar um júri competente com professores do nosso instituto e outros membros do professorado ou da Academia Real das Ciências." Sugerem mesmo que, passados oito anos sobre esta reestruturação, "só sejam admitidos a concurso os alunos da Escola Superior que houverem obtido graduação." Entretanto, "serão admitidos os concorrentes habilitados segundo as condições do

prática da cartografia e o exame das antigas cartas e portulanos." Interessantes tentativas de arrumação disciplinar que seria bem curioso ver desenvolvidos em trabalhos relativos à fundação e identificação destas disciplinas.

⁴⁹² Foi neste ambiente de intenso debate sobre as novas opções de organização disciplinar e curricular que ganhará terreno um discurso de pendor nacionalista que alimenta os discursos político - pedagógicos do século passado e que, ao longo do século XX, conhecerão larga e variável fortuna.

⁴⁹³ No sentido de otimizar certos esforços, dispersos por diferentes instituições, propõe o Conselho que se integrem no CSL alguns cursos técnicos ministrados em outras instituições da capital. Caso das disciplinas de *Paleografia* (ministrada no Arquivo Nacional), da *Numismática* (Biblioteca Nacional), da *Economia política* (Escola Politécnica), do *Direito Internacional* (Escola do Exército), e *Elementos de Direito Comercial e Marítimo* (Instituto Industrial e Comercial).

regulamento de 14 de Setembro de 1859", o primeiríssimo regulamento feito sob os auspícios de D. Pedro V.

No final do documento, apresentam, em síntese, as grandes alterações propostas, indicando "a organização do curso geral e dos cursos especiais da Escola Superior de Ciências Históricas e Filosóficas", para cada uma das três hipóteses que submetem a parecer governamental:

- "1ª-Reorganização das cadeiras existentes, com cursos bienais, sem criação de cadeiras novas.
- 2ª-Reorganização, como na hipótese anterior, com a criação das cadeiras de Geografia e História Natural.
- 3ª- Organização como na segunda hipótese com a criação das cadeiras de Etnologia, Arqueologia da Arte e Filologia Semítica. É nossa convicção que os poderes públicos, atendendo aos grandes interesses do nosso país e da civilização geral, não se limitarão a fazer simples modificações no quadro actual do Curso Superior de Letras, mas alargam ainda de um modo mais amplo do que o indicado por nós."

Os professores acreditaram em demasia na inteligência dos governantes para decidir em matéria científica. O(s) governo(s) não se revelou(aram) minimamente sensível(eis) a esta argumentação. Em 1880, todas as instituições culturais da capital (e do País) serão abanadas pelo ímpeto comemoracionista personalizado por Teófilo Braga, acontecimento que concentrou despesas públicas de envergadura considerável. E em 1890, as cada vez mais sérias dificuldades financeiras que o Estado enfrentava não-de resolver-se à custa da nação. E tudo ficaria na mesma, por mais uma década.

Neste documento fundamental inscrevem-se as incoerências estruturais, as indeterminações científicas e a ausência de ligação à vida prática de que o CSL padecia, nos finais da década de 70; mas também as diversas perspectivas quanto ao modo de suprir cada uma dessas insuficiências. Facto assinalável é o que tem a ver com este movimento de vai-vem de supremacias disciplinares que, naturalmente, assentam nos interesses dos que apostam no jogo do prestígio científico, académico e individual. Vejam-se as tentativas de maior ou menor visibilidade curricular da sociológica história da literatura e/ou da filologia. Reparemos que a História, disciplina por excelência das 'ciências do espírito' ao longo do século XIX, passa, nesta proposta de reforma, a lugar nitidamente mais modesto, absorvida pelas várias filologias que se propõem estudá-la "na língua e na literatura".

Esta mesma orientação vai ser, aliás, retomada e clarificada por Adolfo Coelho, em 1888, no artigo "A reforma do CSL"⁴⁹⁴, quando as expectativas criadas pelo governo tinham já sido sucessivamente goradas. A questão vai agora ser debatida pelo lado das metodologias de ensino das disciplinas filológicas (leia-se, de língua e de literatura) do Curso, após a "criação de duas cadeiras novas em 1878, uma de língua e literatura sanskrita, outra de ciência da linguagem". Partindo

⁴⁹⁴ Adolfo Coelho, "A Reforma do Curso Superior de Letras", *Revista de Educação e Ensino*, vol.4, Lisboa, 1888.

da constatação de que "as vantagens de tal fundação são indiscutíveis"⁴⁹⁵ reconhece que, só por si, não era bastante, já que se tinha criado uma "ainda mais embaraçosa [a] posição do instituto relativamente aos seus alunos. A filologia elabora os materiais que a história aproveita para reconstituir o passado. As cadeiras de literatura antiga e moderna não podiam ser mais que cadeiras *de história* da literatura antiga e moderna (...) e o *carácter geral* do ensino do curso desviava do espírito dos professores respectivos a ideia de fazer nas suas preleções *exame filológico dos textos clássicos ou medievais*. Mas desde o momento em que (...) duas cadeiras dessa natureza eram introduzidas no CSL, o carácter deste apresentava outro aspecto: *o ensino das disciplinas históricas* que ali se professava *devia buscar coordenar-se com o das disciplinas filológicas* e perder a sua direcção anterior, *puramente expositiva*, para seguir em parte a posição *demonstrativa*. Um passo estava dado; restava dar outro, que não se deu por causas complexas (...)." (516, itálicos nossos).

Da complexidade destas causas já apurámos algumas razões de que Adolfo Coelho dá uma nova versão, ainda mais complexa, neste extenso artigo de 1888. Tentando fazer dele uma síntese cabal, diremos que nele se propõe uma nova justificação *científica* para um novo conjunto de disciplinas que deveriam substituir as que vigoravam no CSL: «Filologia e Glotologia geral»; «Geografia e Etnografia», distinguindo esta da Etnologia e da Antropologia; «Arqueologia artística e Epigrafia», cuja junção se justifica pela semelhança de "condições psicológicas" do trabalho do arqueólogo e do epigrafista, em tudo diferentes das do "esteta"; «Etnologia e História da Civilização», que melhor corresponderia, na opinião de Adolfo Coelho, aos conteúdos dados por Jaime Moniz na cadeira de História Universal Filosófica. É que havia já "quatro anos e meio" que Coelho trabalhava um projecto apresentado por Jaime Moniz que agora lhe serve de referência privilegiada das suas novas propostas curriculares. Em tudo isto, considera justamente que "a questão toda está na direcção científica rigorosa das investigações, na distinção clara e precisa do que pertence a cada domínio, na destrinça do que se demonstra e do que é hipotético." (536)

Interessa-nos, evidentemente, a argumentação com que sustenta a proposta de uma disciplina de filologia e glotologia geral, argumentação ardilosa e ao mesmo tempo nada subtil. Apresenta os seus próprios programas de Filologia Comparada ou ciência da linguagem, alterados ao longo dos anos por força de justificadas necessidades de ensino, para provar que, afinal⁴⁹⁶, "o ensino científico da língua portuguesa estava desde 1879 introduzido e tratado com o suficiente desenvolvimento no Curso superior de letras, com a sanção do Conselho escolar, com a sanção tácita do governo, em cuja folha oficial foi publicado o programa respectivo." (526). Ele próprio, Adolfo Coelho, se considerava o "especialista" do "ensino científico da língua portuguesa", já "nomeado há onze anos".

⁴⁹⁵ "Veio dar uma satisfação à necessidade de organização de estudos superiores históricos e filológicos e livrar o país da vergonha de não ter ainda nenhum dos diversos ramos filológicos representados no ensino superior".

⁴⁹⁶ Respondia Adolfo Coelho a um "mancebo estudioso e investigador dedicado" que se manifestara publicamente a favor da criação de uma disciplina de filologia portuguesa. Tratava-se de J. Leite de Vasconcelos, e do seu estudo *A Filologia portuguesa (a propósito da reforma do Curso Superior de letras de Lisboa)*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1888:57, e conclui A Coelho, "assim pois, não há necessidade nenhuma dos poderes públicos criarem uma cadeira que está criada, embora com uma denominação vaga e de nomear um especialista que está nomeado há 11 anos.", A C. ob. cit.:526.

No intrincado fluxo de possibilidades de alteração do plano das cadeiras do CSL vindas ora de professores e/ou personalidades exteriores à instituição, ora do Conselho do Curso ora do sr. ministro do Reino, preocupa-o, verdadeiramente, o futuro da sua própria situação de professor. Numa primeira opção, "(...) parece-me que melhor procederiam os poderes públicos se, ao reformarem o curso, criassem uma cadeira de filologia portuguesa completa (língua e literatura) ao lado da filologia românica geral e especial francesa, deixando subsistir a cadeira de ciência da linguagem com a denominação de glotologia geral e com o programa que eu apresentei acima (...). Essa cadeira geral serviria de síntese para todo o ensino das línguas no novo instituto: demais poder-se-iam, conservando a cadeira existente e criando a de filologia portuguesa, praticar dois actos de justiça." O primeiro era evitar o desaparecimento da sua cadeira ("ver-me deslocado dos meus estudos particulares"), como fora previsto num "projecto de reforma do Curso superior de letras" apresentado pelo "Sr. ministro do Reino" que "eliminou a cadeira de filologia comparada e não incluiu a de filologia portuguesa. Eu, professor actual daquela, terei pois que optar por alguma das novas." E Adolfo Coelho confessa-se barrado pelo ilustre Teófilo Braga: "Os meus estudos especiais levam-me a escolher a de filologia românica, que *naturalmente será a preferida pelo actual professor de literaturas modernas do meio-dia da Europa*, de modo que serei *forçado* a encetar estudos *especiais* de algum dos outros ramos da filologia representados em o novo instituto." A meio desta frase, e para que não restem dúvidas, remete-nos para uma nota de rodapé que reza assim: "Abstraio aqui completamente do facto do sr. dr. Teófilo Braga, que é o professor dessa cadeira, ter ou não competência para um ensino *rigorosamente* filológico, conquanto as suas publicações *provem a negativa*. Não será num *ensino dessa natureza* que se revelará o mérito, aliás incontestável, do referido professor." (526-7, itálicos nossos).

O segundo acto de justiça é que "tornar-se-ia possível colocar no ensino dois homens que realmente devem ser aproveitados: o sr. Gonçalves Viana, na cadeira de filologia germânica, e o sr. Leite de Vasconcellos, na de filologia portuguesa, a não ser que haja outros mais competentes ainda desconhecidos. O estado deve acima de tudo aproveitar as aptidões criadas em vez de estabelecer um quadro de ensinamentos que hão-de ser feitos não se sabe por quem." (ib.:526-7). Se recordarmos que a filologia representava o estudo da língua e da literatura, Adolfo Coelho afirma, nestes termos, a exclusão de Teófilo Braga de qualquer destes planos de futuro. E vai mais longe. Ao lembrar algumas condições essenciais "para que a reforma seja profícua" e que repetem exigências já conhecidas, entende que a primeira deve ser "a escolha severa dos novos professores." É que "Se se atende (...) ao talento *puramente literário*, cava-se a ruína à nova instituição." (537) A boa alternativa só poderia ser da ordem do "*rigorosamente* filológico".

Era, pois, questão de uma nova instituição que se desejava pudesse substituir com vantagem a débil "excrecência" criada há quase trinta anos. E as alusões a Teófilo Braga são suficientemente directas para que não restem dúvidas da permanência daquele desacordo científico-metodológico instalado entre ambos.

Das várias possibilidades de reforma que se desenharam, nenhuma delas passou disso mesmo. O que nos permite que aceitemos como válidas para o ensino superior, as palavras do mestre de Direito da Universidade de Coimbra, Emídio Garcia, um positivista convicto: "Parece

que mau sestro persegue as reformas das instituições destinadas em Portugal à educação secundária. Ou não passam do estado embrionário, em que as deixam quasi sempre os conselhos académicos, as comissões parlamentares e as altas corporações administrativas; ou, se chegam a ver a luz da publicidade oficial, nascem, pela mor parte, inviáveis; e, se por ventura escapam aos vícios e às deformidades congénitas, arrastam enferma e raquítica a débil existência, estéril de bons frutos, prejudicial ao desenvolvimento da inteligência, danosa talvez para as verdadeiras necessidades de aptidão científica e profissional de que tanto carecemos.”⁴⁹⁷

Outro dos importantes protagonistas deste instituto superior oitocentista foi Jaime Moniz, um dos professores deste segundo período do CSL que alcançou maior prestígio político. Foi director eleito do Curso por vários anos, função que acumulava com a de membro da Junta Consultiva de Instrução Pública (desde 1879) e, depois, com a de presidente do Conselho Superior da Instrução Pública que substituiu a Junta, a partir de 1884. Lugar privilegiado para obter uma visão de conjunto sobre o sistema de ensino português.

Decorrente destas suas atribuições, Jaime Moniz redigiu, no ano de 1886, um texto-relatório sobre o estado da educação pública nacional que, pela importância que lhe foi reconhecida, foi publicado em excertos, em diferentes números da *Revista da Educação e do Ensino*.⁴⁹⁸

É um texto bastante extenso, já que se não fica pelas considerações relativas ao CSL mas apresenta um balanço crítico de todas as matérias científicas e/ou cursos então ministrados nas várias instituições de ensino, em Portugal. O quadro geral resulta impiedosamente traçado a negro.

No que toca ao CSL, reconhece-se, sem qualquer pejo, que “o ensino vulgarmente dito literário” que aí se professa [é] “em tanta maneira deficiente em seu programa, tão desprovido de vantagens práticas em sua frequência, que já não suscita controvérsia a instante necessidade de o reorganizar abrindo-lhe espaçoso lugar no sistema da nossa instrução pública.”

Reconhecido o aperto em que as poucas cadeiras do Curso eram mantidas, sem honra nem proveito quer para os professores, quer para os estudantes (aliás, tão poucos!) escrevia Jaime Constantino de Freitas Moniz: “Urge, pois, completar o quadro engrandecendo-o ao devido grau pelo número, natureza, extensão, intensidade e disposição das disciplinas; (...) enfim *sair do simples apostolado das verdades já adquiridas*, que são o produto do passado, para o *adiantamento das doutrinas por meio do trabalho original*, que há-de ser a *herança do futuro*, convidando a esta nobilíssima função o amor da ciência, delícia inexprimível dos que têm a sublime paixão da verdade.” (105) Emerge, assim, uma vaga necessidade pressentida da prática da especialização e da investigação - que há-de ser uma das opções decisivas no destino da disciplina literária, sobretudo em contexto americano⁴⁹⁹, ao longo de todo o século vinte.

Revela-se significativa esta chamada de atenção para a necessidade de “(...) sacudir (...) onde indevidamente se aninhe, a protecção à ignorância (...) e galardoar o saber...”, que o mesmo é dizer valorizar o esforço de investigação de cada professor, visível através das publicações

⁴⁹⁷ Emídio Garcia, “A Instrução Secundária”, *O Positivismo*, vol. III, 1881: 71-2.

⁴⁹⁸ *Revista de Educação e Ensino*, vol. I, 1886: 60-189.

⁴⁹⁹ Gerald Graff, *Professing Literature*, entre outros.

que fosse dando a lume, com alguma regularidade. Uma certa ideia de separação territorial entre os vários segmentos de ensino - liceal ou secundário e superior⁵⁰⁰ - é também evidente na forma como, sistematicamente, se dirigem fortíssimas críticas ao ensino liceal, já que a fraca preparação dos estudantes era um dos motivos recorrentes das dificuldades vividas pelos professores do CSL.

E, de década para década, vem-se acentuando uma progressiva responsabilização do Estado pelo mau governo deste sector, sem orientações precisas nem doutrina orientadora, excessivamente burocratizado e hierarquizado e reduzido, politicamente, a uma mera "despesa":

"Para o governo central o ensino público é essencialmente uma questão administrativa (...) os professores são funcionários, elos de uma hierarquia, entidades quasi abstractas, que se contam por números e que com o material de ensino representam *uma despesa*. A tradição, que se aceita principalmente porque seria trabalho discuti-la, a imitação superficial do estrangeiro, e acima de tudo, a *pressão dos pretendentes* que desejam ser colocados e apelam para as necessidades da educação nacional, como argumento que faz calar as objecções, determinam os quadros do ensino ou antes a *quantidade* das escolas e das *coisas que com seus letreiros particulares* devem ser professadas (...)." ⁵⁰¹

A instabilidade dos planos de estudo devem-se apenas ao facto de "o governo, que quer provar a sua vigilância paternal ou obedece a sugestões muitas vezes de carácter particularíssimo, combina de vez em quando de forma nova os elementos do ensino, *como quem se diverte a variar a disposição das peças de um mosaico*."⁵⁰²

As decisões do âmbito educativo parecem ser fruto de uma casuística socio-política cada vez mais evidente que não deixará de ser denunciada em sucessivas ocasiões, e mesmo por altos responsáveis da administração central da educação, como era o caso de Jaime Moniz. Enquanto autor de alguns relatórios e documentos oficialíssimos, não se escusará de escrever coisas como estas: "(...) em Portugal, [o monarca] surdo improvisa toda a reforma da instrução secundária escondendo na dobra das suas folhas o nome dos pais de família que a forjam para mais veloz carreira dos filhos, e traduzindo quasi em cada artigo, *exactamente o contrário do que fora consultado pelas instâncias competentes!*"⁵⁰³

O *Ultimatum* inglês agravou a já grave situação financeira e justificou todo o tipo de medidas tendentes a limitar as despesas públicas. As instituições de ensino não deixariam de ser afectadas, apesar do seu prolongado estado de sobrevivência mínima. E, entre elas, o Curso Superior de Letras de Lisboa.

⁵⁰⁰ Neste documento de fundo podem ainda encontrar-se importantes apoios a linhas de investigação possíveis quanto ao estado das várias disciplinas científicas e humanísticas, nos vários segmentos do sistema de ensino, nos finais da década de oitenta do século XIX.

⁵⁰¹ Adolfo Coelho, "A instrução pública e a Pedagogia", *Revista de Educação e Ensino*, 4º vol., 1888: 7-13.

⁵⁰² *Idem*.

⁵⁰³ "Resposta do Conselho do Curso Superior de Letras à Portaria de 22 de Fevereiro Último" (1892), *Revista de Educação e Ensino*, vol.7, Lisboa, 1892 (241-253).

"A 22 de Fevereiro de 1892, era enviada a este instituto uma decisão-circular ministerial, que convidava os directores e as instituições de ensino superior a deliberar sobre todas as diminuições, que, graças às reformas de métodos ou a uma melhor redistribuição das matérias, poderiam ser realizadas com o pessoal; e também sobre os arranjos a introduzir no quadro das matérias e sobre as reduções possíveis no capítulo dos créditos orçamentais do material."⁵⁰⁴ Reunidos em 31 de Março em Conselho do Curso, os professores aprovam um documento⁵⁰⁵, produzido por Jaime Moniz na sua qualidade de Director, agora nomeado pelo governo⁵⁰⁶. Regressam às origens do generoso gesto fundador de D. Pedro V "que honrou com acrisolada estima os estudos literários e científicos, de que ele mesmo foi exímio cultor", recordam a caminhada de trinta e quatro anos passados sobre a fundação do curso e lamentam que a "faculdade de letras" então projectada "ainda hoje aguarda muita da realização de que a fazem merecedora evidentes vantagens do ensino."

Apesar de todos os esforços desenvolvidos, "Coube-lhe a mesma sorte a que andam mais ou menos escravizadas outras escolas do ensino em que ele se filia, sem que o grande nome do real instituidor lograsse salvá-lo da ingrata e nociva indiferença em que imerecidamente tem jazido!" (p. 243)

Face ao quadro das disciplinas que estavam em vigor, reafirmam "a legitimidade das matérias que o compõem. Nenhuma das disciplinas inscritas tem de agradecer ao favor o privilégio que ali lhe franqueia entrada; nenhuma ali é demais: os títulos por onde todas assumem direito de cidade nas províncias do saber a que pertencem, fazem-se evidentes à noção vulgar da natureza e fins das escolas de letras."

E rapidamente o tom do documento se obliqua, não na direcção pedida, de redução das disciplinas, mas na legítima proposta do alargamento delas. Razão fundamental: "a extensão da doutrina presa ao trabalho de cada uma. Longe de qualquer alvitre que consista em reduzir os cursos acumulando-os na mesma regência, o que o quadro está pedindo e com instância é *a prática da especialização*, apregoada em toda a parte como lei da instrução mais graduada, e no Curso Superior de Letras exigida pelos vastíssimos capítulos da maioria de seus programas." E fácil lhe é demonstrar a especificidade disciplinar de cada uma delas, acrescentando que, em relação às "literaturas modernas agrupadas com o estudo particular da literatura portuguesa, ministram convincentíssima prova da indispensabilidade, não só conveniência da salutar praxe referida [especialização]."

Consideram ainda que "Reforma alguma de métodos pode conduzir à diminuição das cadeiras. Nenhuma operação que venha a cifrar-se em distribuir disciplinas, alcançará a produzir no Curso Superior de Letras semelhante resultado." E isto, porque "os lentes deste instituto têm dedicado muito de sua diligência às formas de ensino que se autorizam com o conselho pedagógi-

⁵⁰⁴ A. Coelho, *Le CSL*: 62.

⁵⁰⁵ Publicado na *Rev. Ed. e Ens.*, vol.7, 1892: 241-53.

⁵⁰⁶ Por várias vezes eleito director do CSL, Jaime Moniz acabou por ser, desde 1883, quando esta modalidade foi posta em prática, o director nomeado pelo Governo: um dos mecanismos de controlo preferido do Estado moderno português.

co mais abalizado, e se confirmam com o melhor fruto da experiência. Mas, qual será o método tão sintético, tão feliz, que faculte ao encargo de qualquer das actuais disciplinas a aliança com a pensão de outras matérias (...)? Ao espaço larguíssimo por onde todas se dilatam, acresce possuírem todas estrutura peculiar que lhes proíbe a promiscuidade com diversa lição." (244)

Convidado a alterar metodologias em nome de reduções orçamentais, o Conselho de professores limitava-se à afirmação da manutenção do estado actual pelo que também não lhes parecia possível "Nenhuma distribuição de disciplinas. Transmutações de nomes, mudanças de repartimento, congéries de estudos, prescritas por influência de um ideal inspirado em razões estranhas ao *interesse científico*, ou esquivas ao *preceito pedagógico*, além do risco de possível discordância com o saber especial, provado e aceite, dos diversos professores, vêm a redundar em desvairada e perigosa inferioridade", contra a qual desde sempre os lentes do Curso haviam tido que lutar. Pelo que as actuais cadeiras se deveriam manter na defesa dos princípios por que "toda a ordenação desta natureza há-de esclarecer-se para a prioridade, simultaneidade e posterioridade que devem observar-se em seu regulamento."

Afirmada esta disciplinaridade mínima, e por isso mesmo, inatacável volta a ouvir-se a repetida queixa de não ter sido ainda reconhecido aos diplomados pelo CSL o acesso preferencial aos lugares de professores das humanidades do ensino secundário: "Diversas tentativas feitas no propósito de o amoldar ao *duplo fim* dum elevado ensino filológico, histórico e filosófico, e à indeclinável conveniência de completo preparatório para o professorado secundário, na secção de humanidades, (...) ficaram sem êxito feliz!" (245). Pelo que, nas actuais circunstâncias, restava aos alunos "depois de uma aplicação contínua de três anos, a consolativa regalia de meia dúzia de certidões, com a rara possibilidade de entrada a um lugar de secretaria e o pleno esquecimento da admissão ao professorado secundário."

Quanto a cortes orçamentais, e porque "Não há exemplo de escola superior em tão excepcionais circunstâncias de miséria!" (252), não vêm os professores por onde 'cortar': "a biblioteca do curso não tem dotação! O gabinete de arqueologia figura apenas nos regulamentos! O director e o secretário servem de graça! E ainda agora falta decretar o quadro do pessoal de secretaria e menor!"⁵⁰⁷ De todas as considerações tecidas, "Todas concorrem a fundamentar duas conclusões principais: manter o quadro das disciplinas que se acha estatuído; deduzir do ensino que as tem por objecto um grande e urgente serviço nacional."

Este texto obriga-nos a uma análise mais fina. Era, para todos os efeitos, uma resposta a solicitação oficial, numa situação nacional de evidentes dificuldades. Mas é em nome da "cultura genérica intelectual e moral" que a defesa do curso se faz enquanto defesa d' "os altos interesses da cultura nacional". De que as Letras deviam ser o espelho e a imagem.

Ora, é exactamente nesta tentativa de preservação do mínimo cultural nacional que identificamos o fermento de um paradoxo que se vem acentuando desde então e que constitui o que podemos chamar de pecado original das humanidades modernas, no contexto escolar nacio-

⁵⁰⁷ Cf. "Resposta do Conselho do Curso Superior de Letras à Portaria de 22 de Fevereiro Último" (1892), *Revista de Educação e Ensino*, vol. 7, Lisboa, 1892: 252, eram os funcionários da Academia Real das Ciências que "acumulam os serviços de amanuense e outros" que serviam como podiam o Curso Superior de Letras, com uma despesa mínima.

nal. E que, alimentando-se das grandes linhas de desenvolvimento europeu da pedagogia e do ensino literário modernos, não deixa de oferecer algumas especificidades, ou melhor dizendo, algumas debilidades nacionais.

Uma das faces deste paradoxo tem a ver com a incompletude desse "duplo fim" que diríamos co-natural à natureza institucional do Curso e que se deveria traduzir, a par do interesse "de um elevado ensino histórico, filológico e filosófico", no reconhecimento governamental da sua frequência como prioritária na definição legal das condições de acesso ao professorado secundário das respectivas disciplinas. Tratava-se, afinal, do único curso de estudos humanísticos de estatuto "superior". Dito de outra maneira, o objectivo de ordem "académica" ou, se quisermos, "científica" concretizado n' "o amor aos estudos filológicos, históricos e filosóficos" que professores e estudantes lhe consagravam, era obstruído por uma [falta de] intervenção da ordem puramente política e legislativa. O que significa que o próprio Estado, arvorado em promotor da educação pública, se coloca no lugar da obstrução a um projecto que afirma promover; e assim colabora, consciente ou inconscientemente, na manutenção de uma ideia de literatura que atribui às humanidades uma existência ociosa e sem outra finalidade que não seja a da pura reprodução social. Que, naturalmente, dispensa qualquer preocupação de "especialização" ou, em termos mais "graffianos", de profissionalização.

De onde emerge a outra face do paradoxo da afirmação institucional dos estudos literários: a necessidade de justificação de natureza *pedagógica* de que carecem as humanidades para se apresentarem credoras de confiança e dignas do reconhecimento de uma dimensão de utilidade social. Este segundo elemento da secreta sedução que configura este pecado original revela-se, neste texto de resposta ao governo, na "Conjunta [é a] *proximidade* que serve de *vínculo* entre os estudos professados no curso e o conhecimento das teorias e processos da ciência educativa." (244). Torna-se, então, óbvia, neste documento, uma necessidade de afirmação do ensino das letras pela via da pedagogia "pelo que os lentes deste instituto têm dedicado muito de sua diligência às *formas do ensino* que se autorizam com o *conselho pedagógico* mais abalizado, e se confirmam com o melhor fruto da *experiência*." (244)

Nascidas como fútil "excrecência" e assim mantidas na sua expressão mais simples, a ameaça de que são alvo pelos poderes constituídos obrigam as humanidades a chamarem em sua defesa a vizinhança e bom conselho de uma metodologia científica. E porque a metodologia positivista da História da Literatura praticada por Teófilo Braga se revelava de problemática aceitação, recorre-se à embrionária "ciência educativa" cujo "conselho pedagógico" parece poder fornecer confirmação experimental (donde o precoce acasalamento da psicologia com a pedagogia).

O sonho colectivo de ver completada a dimensão institucional do CSL, vai então buscar o seu suplemento de afirmação à predisposição dos professores para adaptar os seus programas a princípios de natureza *pedagógica*: "E prestam-se, não se recusam os professores, cada qual em sua disciplina, à prática deste ideal, buscando pela apropriada interpretação de seu programa o saudável resultado que uma evidente necessidade pública está reclamando." (249) Sugere-se, para cada disciplina, uma vaga forma de adequação aos altos desígnios do interesse

pedagógico: "A lição de literatura moderna e com especialidade a portuguesa *pode adoptar por norma* a conveniência de afeiçoar-se aos ramos que se entretecem com as línguas vivas professadas nos institutos secundários, e também *aos que herdaram mais copioso legado ao nosso progresso literário*, sem quebra do desvelo com que há-de acudir pela disciplina de que faz *patriótica* e razoável selecção o título da cadeira."⁵⁰⁸ Enunciado de uma enorme indeterminação de sentidos, que bem traduz a incipiência desta relação de ancilaridade disciplinar que não deixará de desenvolver-se até aos nossos dias.⁵⁰⁹ E muito significativamente, a Filosofia, aliás tão frágil, sempre, no quadro de ensino do Curso (e de que Jaime Moniz era o professor) seria, por sua vez, orientada pela nova luz da "psicologia, que é a base geral das ciências do espírito: e assim iluminará, por sua conexão toda numerosa e variadíssima, as demais matérias do quadro."

E assim o ideal humanístico vai sendo reivindicado por tutelas diferenciadas, nesta aventura de afirmação institucional das ciências "do espírito": Adolfo Coelho é o primeiro a apelar ao "interesse pedagógico" para sustentar a vocação filológica das humanidades; Teófilo Braga faz sobressair nelas uma cívica dimensão sociológica e histórica que se vê de imediato acusada de "subjectivismo"; Jaime Moniz, num momento nacional de ruptura eminente, coloca-as sob a égide da psicologia, "a base geral das ciências do espírito".

E então podemos perceber que o Curso Superior de Letras funcionou, em Portugal, como um microcosmos único, em que se revelaram, em dimensão mínima, as múltiplas etapas por que passou o ensino da literatura, no mundo ocidental. Aqui, cada professor individualmente, acaba por representar orientações que, noutros países, corresponderam a maneiras características de departamentos de línguas e/ou de instituições inteiras.

O panorama que Graff reconstituiu, a partir das primeiras etapas de desenvolvimento das universidades americanas, no período a que o autor chama de «primeira era profissional» (1875-1915), com divergentes orientações dos estudos literários em universidades norte-americanas diferentes (era pré-profissional vs. profissional; investigadores/germanistas vs. generalistas), encontramos-lo mais ou menos esboçado na orientação particular de cada um destes professores do CSL. Aliás, a ideia reformadora do curso perseguia, igualmente, um desejo de profissionalização de um vasto corpo de professores: dos próprios professores do curso, que percebiam pela sua experiência directa e pessoal, as vantagens, senão a necessidade, da especialização pela via da investigação; dos estudantes, enquanto futuros professores do ensino secundário.

Só que o desejo/necessidade de profissionalização, em vez de assentar no reconhecimento e desenvolvimento da actividade de investigação literária, tal como aconteceu, maioritariamente, nas principais Universidades europeias e norte-americanas, há-de ir buscar, desde logo, a sua legitimação a urgentes necessidades do foro educativo, pedagógico, *prático*. A necessidade de legitimidade e de sobrevivência que se invoca para o CSL releva mais do interesse 'pedagógico' em assegurar a sobrevivência do sistema de ensino, do que da legitimidade e necessidade

⁵⁰⁸ *Idem*: 250, itálico nosso. Indica-se, para cada uma das cadeiras do CSL, a maneira como cada uma se poderia prestar a essa conformação pedagógica.

⁵⁰⁹ Maria Cristina Álvares e Américo Lindeza Diogo, *Que Saudades que eu já tinha da minha alegre casinha... Das Humanidades na nova universidade*, Braga, ed. APPACDM, 1997.

mesma do conhecimento dito literário. Interessava, sobretudo, conquistar para o CSL uma importância social e um capital simbólico que de todo não se conformava com a herança dumas Letras 'obrigadamente' ociosas.

Foi em 1892 que aquele texto foi redigido. Dois anos passados, o mesmo Jaime Moniz é responsável pela reforma liceal de 1894-5. Em 1901 vai ter oportunidade de alterar profundamente a orientação e a estrutura curricular do CSL.

E consciente ou inconscientemente, há-de ajudar a reforçar as bases dum certo tipo de educação literária moderna, assim como de uma certa maneira de pensar, em Portugal, a formação dos professores em geral, e dos professores de português/literatura portuguesa, em especial.

4.7. A reforma do CSL de 1901 ou a Tentação Pedagógica das Ciências da Educação

Em 24 de Dezembro de 1901, através do decreto nº5 assinado por Hintze Ribeiro, podia Jaime Moniz dar forma de lei à solicitação tantas vezes repetida e sempre recusada, de transformar o CSL num curso de habilitação para o magistério secundário.

As novas finalidades do curso são clarificadas em cinco pontos que constituem o artigo 1º e que acrescenta às anteriores de "Contribuir para o progresso dos diversos ramos de conhecimento do seu plano [4º-]" e "Contribuir para a divulgação destes conhecimentos [5º-]", as de "1º-*Habilitar* para todos os direitos e vantagens que as leis e regulamentos concedam, sem distinção de instituto, aos cursos de instrução superior; 2º- *Habilitar para o magistério* do mesmo curso e para o magistério das seguintes disciplinas do plano dos liceus: - *geografia, língua latina, língua nacional, língua francesa, língua inglesa e língua alemã, história e filosofia*; 3º- *Habilitar* para outros cursos ou estudos ou para quaisquer funções públicas que as leis ou regulamentos determinem."

Contrariando o princípio de manutenção das cadeiras, afirmado no documento de 1892, a que atrás nos reportámos, o impulso reformador encontra agora as condições para alterar as cadeiras originais do plano, conforme nos revela o artigo 2º: "as cadeiras de literatura grega e latina, de filosofia transcendente e de história universal filosófica são substituídas pelas seguintes: de filologia latina, de filosofia e de história pátria. As cadeiras de filologia comparada, *de literatura moderna da Europa, especialmente a portuguesa*, de história universal e pátria, ficam restritas: a 1ª à filologia românica em geral, e à *filologia portuguesa em especial*; a 2ª à *literatura nacional e suas origens*, a 3ª à história antiga da idade média e moderna." (itálicos nossos)

Assim se resolvia o destino incerto de tantas décadas enterrando, definitivamente, as designações originais das cinco cadeiras criadas ao tempo da sua fundação. E a situação, difícil de resolver, em relação ao domínio das Letras tem agora um desfecho surpreendente: a criação de uma cadeira de filologia românica em geral e portuguesa em especial que parece responder a públicas expectativas de Adolfo Coelho; e uma cadeira de literatura nacional e suas origens, por

certo pensada (por?) para Teófilo Braga. O que nos faz supor a aceitação, ainda que tácita, da divisão do campo natural da filologia entre uma cadeira a que competiria o estudo das *línguas românicas*, em "geral" e particularmente da portuguesa e uma outra cadeira de *literatura nacional*.⁵¹⁰ O que configura uma dupla ruptura com a perspectiva anterior: o divórcio institucional entre as literaturas europeias e a portuguesa, por um lado, e, por outro lado, entre o ensino da língua e da literatura portuguesas. Caso tanto mais relevante quanto é verdade que se mantém a filológica união de interesses para "a língua e literatura francesa" e para as "línguas e literaturas alemã e inglesa".⁵¹¹

Paralelamente, inscrevem-se na estrutura curricular do curso as cadeiras "de pedagogia do ensino secundário"[4^a] e "de história da pedagogia, e em especial da metodologia do ensino secundário, a partir do século XVI em diante." [5^a] (cf. art.3^o), que passam a constar do terceiro ano, afirmando-se, mais à frente, "que elas são, antes de tudo, de preparação doutrinal para o magistério secundário" (art^o7^o). E porque o *Curso de habilitação para o magistério secundário* passa a ter quatro anos, o quarto ano consta de "Conferências por secções de disciplinas"⁵¹² e "iniciação ao exercício do ensino secundário" (art.6^o § 2^o) que (na sua alínea a)), adianta a constituição destas "secções": a "1^a secção: filologia latina, *filologia portuguesa*; 2^a secção: *filologia portuguesa*, literatura nacional e suas origens; 3^o secção: *filologia portuguesa*, língua e literatura francesa; 4^a secção: *filologia portuguesa*, línguas e literaturas alemã e inglesa; 5^a secção. Geografia, história antiga, da idade média e moderna; 6^a secção: geografia, história pátria; 7^a secção: filologia latina, filosofia." (itálicos nossos).

Reafirma-se, então, a presença da "filologia portuguesa", em quatro das sete secções definidas e cujos "estudos são de especial aplicação e exercitação para o magistério secundário." A conferência semanal, de hora e meia, para cada cadeira, deve contemplar "assuntos dos capítulos mais importantes (...) com relação ao respectivo ensino secundário, em presença do competente programa liceal." (art.7^o, § 2^o).

⁵¹⁰ Em rigor, deveria ser este o diploma fundador da disciplina de literatura portuguesa, no ensino superior português, considerada pela primeira vez um campo disciplinar único e particular. À concepção comparativista teoricamente perspectivada pela cadeira de *literaturas modernas da Europa e especialmente a portuguesa*, substitui-se o conceito de "literatura nacional".

⁵¹¹ A criação destas cadeiras marca a fundação do ensino das línguas estrangeiras modernas no ensino superior português.

⁵¹² Adiantam-se, em art. 5^o, orientações muito genéricas sobre os conteúdos principais de cada cadeira, como se este fosse um decreto que desejasse pôr ordem na casa, que se sabe viver conflitos de difícil solução. Dá-se a preciosa indicação de que "O estudo das literaturas abrange sempre a interpretação e apreciação de autores e bem assim a história literária." Todas as cadeiras são referenciadas e dadas orientações mais ou menos precisas. Sobre a cadeira de pedagogia, deve ela contemplar "as bases psicológicas e morais da educação e do ensino; a educação moral, e em particular a disciplina escolar e as relações da escola com a família; as matérias de ensino secundário e as condições que legitimam a sua inclusão nos planos deste ensino; o valor material ou de conteúdo, o valor formal e o valor educativo moral das diferentes disciplinas; os diversos tipos de planos; os preceitos fundamentais que presidem à distribuição das disciplinas por anos, classes ou cursos, aos horários, à ordem sucessiva do ensino diário e aos exames; a metodologia do ensino secundário de cada disciplina; as formas do ensino; as regras de preparação das lições de classe; a concentração; o trabalho intelectual, na aula e no domicílio, a legislação portuguesa acerca do ensino secundário e o estudo comparado das legislações mais adiantadas, sobre este ensino [...], são sempre objecto de estudo na cadeira de *pedagogia*".

Vamos, pois, encontrar num mesmo diploma legal, duas ordens de razões que irão perturbar, definitivamente, o campo dos estudos literários. Por um lado, o enfraquecimento dos interesses disciplinares da filologia portuguesa, institucionalizando a separação entre o estudo da língua e o estudo da literatura nacional. Por outro lado, a necessidade de adequação de cada cadeira a funções de *habilitação* profissional. Como compatibilizar a dificuldade intrínseca do primeiro passo com a natureza funcional do segundo, terá sido uma das mais sérias dificuldades levantadas por esta reforma ao futuro do ensino literário. E, no entanto, estas orientações, verdadeiramente determinantes e que andavam, há anos, nas discussões internas do professorado do CSL, parece terem nascido, apenas, para dar resposta ao conflito personalizado por Teófilo Braga e Adolfo Coelho, sacrificando-lhe a natural complementaridade da língua e da literatura.

Diga-se, no entanto, que esta reforma do CSL mereceu críticas e reparos quase imediatos. O Pde. Manuel Borges Grainha, naquele mesmo livro que dedica ao estado do ensino liceal, não deixa passar a ocasião de reflectir sobre estas medidas relativas ao CSL e sobre o impacto mais ou menos positivo que elas poderiam ter no desenvolvimento daquele segmento de ensino. Não tem dúvidas de que tais medidas são melhores do que nada: o "estabelecimento d' um curso de habilitação para o magistério secundário representa um notável progresso sobre o sistema de simples concursos a que podem concorrer indivíduos de todas as procedências ainda as mais estranhas ao professorado, sem educação preparatória nenhuma (...)"⁵¹³. O que não evita que se apontem falhas evidentes na concepção do plano de estudos e que, no essencial, resume "em três fundamentais:

- 1º *Falta de diferenciação de secções* no período dos três anos que se destinam ao ensino das disciplinas como tais, devendo todos os alunos estudá-las todas e com igual intensidade nesse período, contra o que se pratica no estrangeiro.
- 2º *Falta de disciplinas*, necessárias em cursos desta espécie e que existem em todos os similares estrangeiros, e *falta de tempo* necessário para um estudo consciencioso, visto terem todos os alunos obrigação de estudar todas as disciplinas do curso só em três anos.
- 3º *Falta de verdadeira prática* de aplicação ao ensino secundário no quarto ano destinado por lei a esse fim, prática que no estrangeiro é verdadeiramente efectiva" (165, itálicos nossos).

Quanto ao primeiro ponto, e face ao plano das disciplinas em vigor⁵¹⁴, Grainha considera que "É impossível que em três anos haja tempo para estudar todas estas disciplinas com o carácter

⁵¹³ M. Borges Grainha, *A Instrução Secundária em Portugal...*: 164.

⁵¹⁴ No artº 7º do decreto de 8 de Outubro de 1902, a distribuição das disciplinas, pelos três anos iniciais, era a seguinte: **1º ano**: Geografia (2h) Filologia Latina (2h), Língua e Literatura francesa (2h), Língua Inglesa (2h), História Antiga (2h), Filosofia (Psicologia e Lógica), (2h); **2º ano**: Geografia (2h), Filologia Latina (2h), Filologia românica (2h), Língua e Literatura Francesa (2h), Línguas e literaturas alemã e inglesa (3h); História da Idade Média e Moderna (2h), Filosofia (2h); **3º ano**: Filologia portuguesa (2h), Língua e Literatura Francesa (1h), Línguas e Literaturas alemã e inglesa (2h), Literatura nacional (3h), História pátria (3h), Pedagogia (2h) e História da Pedagogia (2h).

de *superior elevação* que compete a um *curso superior* e a indivíduos que hão-de ser professores e que devem sair dali com habilitação *sólida e completa* para poderem ensinar com séria proficiência e verdadeira autoridade." (167) É que "Para termos professorinhos e não professores, não valia a pena organizar tal curso".

No que respeita ao segundo ponto, cadeiras em falta, este professor de Grego e de Latim do liceu de Lisboa, considera um erro a inexistência de uma cadeira de Grego (língua e literatura), pois não entende "como se poderá ensinar superiormente a literatura latina sem a grega" (171), quando era pouquíssimo o tempo consagrado ao ensino do Latim. Quando não é a total ausência, acusa a "imperfeição" com que são tratadas certas disciplinas. Sobre a literatura nacional não entende como pôde ser dispensada das literaturas modernas da Europa "que na nossa influíram poderosamente" (172) e critica a falta de tempo "para a leitura e os exercícios de composição", sendo que até "Parece que o legislador se esqueceu de pensar neste assunto, aliás importantíssimo, e por isso deu à cadeira de literatura nacional apenas um ano de estudo." (173) Ficava, desde logo, hipotecada a preparação de "um bom professor de português dos liceus [que] deve saber falar e escrever a sua língua com propriedade e elegância para servir de modelo aos discípulos e os saber ensinar neste particular". (A escassez de tempo era igualmente notória nas cadeiras de história, inglês e alemão).

Apesar de prontamente identificadas as deficiências de concepção e de funcionamento do novo currículo do CSL, com vista à formação dos futuros professores de humanidades para os liceus, este vai manter-se até 1911, pondo em prática a primeira versão de um modelo de formação profissionalizante de professores do ensino secundário em Portugal. Que, aliás, se não destinou apenas aos professores de Letras, já que a disposição de 1901, segundo a qual "quatro anos depois da execução do presente decreto (...) nenhum indivíduo será nomeado para o ensino das demais disciplinas liceais sem haver provado a frequência de filosofia, pedagogia e história da pedagogia e bem assim dos exercícios de iniciação ao ensino secundário" (art.22º), será regulamentada pelo decreto de 3 de Outubro de 1902, segundo o qual se "formou[-se,] com certo número de cadeiras professadas nas nossas escolas científicas, um outro curso de habilitação para o ensino dos grupos científicos liceais."(163).

Pelos assentos constantes nos *Livros dos Termos de exame final*⁵¹⁵ dos alunos, verificamos que, no novo Curso Superior de Letras, e no quarto ano, as novas cadeiras pedagógicas se ordenavam assim: Psicologia e Lógica; Pedagogia; História da Pedagogia; Lição para alunos e uma Dissertação, orientadas segundo duas vias fundamentais: a 1ª - de ciências filosóficas, histórico-geográficas e filológicas, com as sete secções que já conhecemos; uma 2ª via de matemática, ciências físico-químicas, histórico-naturais e desenho, com as respectivas especialidades. O CSL transforma-se, pois, numa verdadeira escola superior de educação que dispensa formação pedagógica a todos os candidatos a professores do ensino liceal.

A "Estatística do curso de habilitação desde Outubro de 1902 a Julho de 1905", ano da publicação de Grainha que estamos a acompanhar, revela a reduzida procura dos novos cursos

⁵¹⁵ *Livros dos Termos de exame final dos alunos do Curso Superior de Letras*, Arquivo do CSL, Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

do CSL. Dos 19 alunos matriculados em 1902, somente 4 foram admitidos ao 4º ano (1905-6), e apenas 2 com *aprovação por unanimidade*. No ano de 1903-4, dos 23 alunos matriculados no 1º ano, só 14 frequentaram o 2º ano, tendo ficado todos aprovados, mas só 4 *por maioria*. Apenas 8 alunos se haviam inscrito no ano de 1904-5 dos quais 5 perderam o ano por faltas. Os 3 restantes tinham feito o 1º ano, aprovados *por unanimidade*. Quanto ao ano lectivo em curso, de 1905-6, havia 6 alunos mais 2 alunas inscritos no 1º ano; no 2º, 3 alunos; no 3º, três alunos e uma aluna⁵¹⁶; e no 4º, 3 alunos: um para a 1ª secção (filologia latina e filologia portuguesa); um para a 3ª (filologia portuguesa, língua e literatura francesa); e um para a 5ª secção (geografia e história antiga, da idade média e moderna).⁵¹⁷

São evidentes os baixíssimos níveis de frequência, com tendência descendente, a provar que as expectativas dos estudantes não encontravam ali correspondência. Por outro lado, os poucos alunos que concluem a sua formação revelam opção pelas áreas mais tradicionais, em detrimento das modernas, como era o caso do inglês e alemão. Tanto mais surpreendente quanto "sendo a secção formada por estas línguas a que abriria entrada no professorado secundário, vista a falta que há de professores que as saibam, nenhum aluno se inscreveu nela" (212).

Quanto aos alunos "vindos das escolas superiores científicas frequentaram o 4º ano do curso de Letras, de 1902-1905, 4 alunos, e inscreveram-se 2 em 1905 a 1906."⁵¹⁸

Resultados que ficavam bem longe do que seria de esperar, numa situação de profissionalização deficitária como era a nossa. Fruto, com certeza, de toda uma intrincada rede de circunstâncias, sociais, políticas, económicas e culturais que levavam Grainha a este comentário com que terminamos a passagem por este trabalho, de enorme e inquietante actualidade:

"Porque - convém que os legisladores e os pais de família, que se queixam do nosso ensino, tenham bem presente esta verdade - enquanto os nossos professores de liceu virem, como actualmente vêm, que o seu trabalho é desconhecido e menosprezado superiormente, que o seu bom serviço não tem compensação nenhuma, que tanto ganham e são estimados ensinando bem como ensinando mal, e, o que é pior ainda, - que a injustiça campeia nos serviços da instrução, dando-se colocações e comissões honrosas e lucrativas a quem menos trabalha e mais descuidado é, com tanto que ferve política e intrigantemente - enquanto se derem todos estes factos, que são hoje correntes, impossível será ter bons professores e, até aqueles que naturalmente o seriam e que começam animosamente e procedem com zelo durante algum tempo, virão a desanimar, descair e tombar no mesmo descuido e caminho tortuoso dos outros, que por ele vêm subir e trepar. Já os frades diziam: *qualis pagatio, talis cantatio*." (277-8).

A cátedra da filologia românica e especialmente portuguesa, juntamente com a de História da Pedagogia vão ser ocupadas por Adolfo Coelho. Cujo percurso, eminentemente pedagógico,

⁵¹⁶ Que terá sido a primeira mulher a inscrever-se no Curso Superior de Letras, no ano lectivo de 1903/4.

⁵¹⁷ Seguimos Borges Grainha, *ob. cit.*: 211-2.

⁵¹⁸ Borges Grainha tece vários e oportunos comentários críticos à formação pedagógica dispensada pelo CSL aos alunos dos cursos científicos, sobretudo por ser essa formação supervisionada e avaliada pelos professores das Humanidades e das ciências da educação, pertencentes aos quadros do CSL.

ilustra bem a vocação híbrida e hesitante das nossas humanidades que, depois de recusarem com espantosa sobrançeria os débeis e transitórios fundamentos científicos e/ou teóricos da história literária e mesmo da filologia, preferiram abdicar da especialização e da actualização permanente da investigação nos respectivos campos, para irem buscar a sua legitimidade disciplinar ao campo da psicologia e das ciências da educação que então começavam a revelar uma invejável apetência científica e académica.

O filologismo, com pretensões de exemplaridade científica e limitando a sua atenção aos pormenores do historicismo linguístico, desenvolvera uma clara oposição aos estudos literários, então orientados pelo cientismo positivista teofiliano, com interpretações ráticas e nacionalistas de problemática aceitação. E não estavam, de todo, criadas as condições para uma cabal coexistência destes campos do conhecimento humanístico: a linguística era, então, maioritariamente comparatista e ávida de pormenores de genealogia; o conhecimento literário carecia de construtos teóricos novos que só o século XX viria a produzir. E as Letras, fragilizadas pela evidente desagregação da retórica e constantemente postas à prova por uma nova literatura em franca expansão, entregar-se-ão à tutela da pedagogia (e da psicologia) que irá, a partir de então, exercer uma permanente interferência nos rumos da sua evolução.

Toda uma história que parece confirmar a mais curiosa definição de *disciplina* que pudemos encontrar:

“A disciplina (...) é uma cristalização de superfície sob a qual reina o caos. Por isso a disciplina não é uma verdadeira superação do caos e antes convive com ele numa relação de maior ou menor tensão.”⁵¹⁹

Tensão que irá manter-se, em níveis diversos, ao longo do século vinte, nas novas faculdades de Letras criadas pela legislação republicana.

Novas instituições com estatutos diversos e diferentes herdados culturais que terão de enfrentar e ir propondo soluções para os sucessivos desafios colocados ao desenvolvimento da disciplina cuja fundação deixava em aberto múltiplas opções para futuros e imprevisíveis desenvolvimentos.

⁵¹⁹ Sousa Santos, Boaventura, “Ciência”, in *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, dir. Manuel Maria Carrilho, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991: 29.

CAPÍTULO V

A CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO MODERNO

Impõe-se-nos, agora, uma reflexão mais sistematizada sobre o cânone literário de língua portuguesa que se foi construindo ao longo do século XIX, a partir das informações que fomos recolhendo dos manuais que estudámos. Não tanto pelo modismo de que goza, actualmente, esta temática, em toda a Universidade que se pensa ocidental, mas porque o cânone é, com efeito, um dos elementos fundamentais do processo de disciplinarização literária no âmbito da escola pública moderna.

Sem dúvida que a recente discussão sobre a formação do cânone, nos termos em que vem sendo feita nas universidades norte-americanas, introduziu sentidos e conotações acrescentadas às que, de tradição, lhe pertenciam. E o cânone aí está, ocupando o centro de um debate que tem envolvido universitários - professores e alunos -, membros das múltiplas comunidades étnicas, ráticas, sexuais, culturais que a sociedade norte-americana foi formando no seu seio. O cânone aí está, para dar e vender, nas próximas décadas, com toda a carga de conotações ideológicas, sociológicas, políticas que vem acumulando, destinado a mais uma etapa da sua longa vida lexicográfica.

O nosso caminho é outro, como outro desejamos que seja o sentido desta discussão nas universidades europeias de longa tradição humanista, em que não estão obliteradas as presenças divergentes de interesses sociais também divergentes, ditos em textos de múltiplas linguagens, mas em que a excelência das obras literárias pode e deve ser tida como um valor comum que a todos deve pertencer e a todos deve proporcionar conhecimento e fruição de superior qualidade. Aquilo a que Baudelaire, e mais tarde Auerbach, chamaram "dignidade estética", e segundo Harold Bloom, "uma das marcas inelutáveis do canónico"⁵²⁰.

Se, como escreveu este crítico, "o valor estético surge a partir da memória, e por isso, (como Nietzsche viu) da dor, a dor de renunciar a prazeres mais fáceis em favor de outros muito mais difíceis"⁵²¹, os "trabalhadores" seriam sem dúvida os verdadeiros estetas de todas as civilizações. O argumento haroldiano de que "Os trabalhadores já têm ansiedades que cheguem, e voltam-se para a religião para encontrar um alívio" é um argumento falacioso pois, se "eles" têm "sentidos apurados", não é, com certeza, em nome de uma qualquer 'tranquilidade' que vêm a literatura passar-lhes ao lado: "O seu sentido apurado de que o estético é, para eles, unicamente, uma outra ansiedade" não pode ser a razão deste alheamento. E muito menos ser

⁵²⁰ Harold Bloom, *O Cânone Ocidental* (1994), Tradução, Introdução e Notas de Manuel Frias Martins, Lisboa, Temas e Debates, 1997: 46.

⁵²¹ *Idem*: 47.

uma das proposições do silogismo politicamente cínico que Harold Bloom inventou: "as obras bem sucedidas são ansiedades realizadas e não escapes das ansiedades. Também os cânones são ansiedades realizadas (...); logo, os "trabalhadores" afastam-se da literatura porque "já têm ansiedades que cheguem".

Diríamos que, a haver ansiedade, ela nasce, sobretudo da incapacidade de manejo dos meios linguísticos e culturais fundamentais de expressão individual e colectiva que a literatura permite.

5.1. O Cânone? O que é?

Neste *Cânone Ocidental* - já 'canonizado'? - Harold Bloom escreveu que "Cânone significava originalmente a escolha de livros nas nossas instituições de ensino" (27). Acontece que, no discurso literário académico das últimas décadas, e na língua portuguesa, o lexema *cânone* não era propriamente um lexema activo. Procurámo-lo no *Dicionário de literatura portuguesa...*, coordenado pelo professor Jacinto do Prado Coelho e verificámos a sua ausência, apesar da ocorrência de expressões como "textos canónicos", "autores canónicos".

Para lá da transferência semântica que laicizou o termo, permaneceu entre nós aquela aura de autoridade que lhe é intrínseca e que, por certo, o manteve mais ou menos confinado a restritas áreas de estudo especializado. De forma mais visível, encontramos-lo em título de ensaios literários como os que Vitor Aguiar e Silva⁵²² dedicou à lírica de Camões, em que o *cânone* surge como sinónimo de um *corpus* textual de autenticidade comprovada, num conjunto informe de textos apócrifos que a tradição foi acumulando cegamente. Assim sugerindo um espaço de trabalho altamente especializado, orientado por exigências filológicas e hermenêuticas de fino alcance e destinado a saberes e paciências de raro acontecer.

Mas o debate que os norte-americanos iniciaram em torno do cânone deu visibilidade planetária ao conceito, lançado para a praça pública e constituído em objecto de estudo capaz de alimentar variadíssimas reflexões e polémicas em torno do papel historicamente assumido por esses conjuntos de textos que têm sido elementos decisivos da educação literária.

A nossa pretensão é, por certo, excessivamente insignificante: julgamos apenas poder propor algumas considerações que nos surgem como hipóteses de trabalho consistentes, a partir do conjunto dos dados que reunimos em torno da disciplinarização dos estudos literários, enquanto disciplina curricular da escola pública, nas primeiras etapas da sua vida.

Da rememoração a que procedemos, resulta óbvio que, desde a fundação do sistema de ensino público, se manifestou a necessidade, a vontade e a capacidade de inventariar, seleccionar e divulgar listas variáveis de autores e obras destinadas ao ensino nas escolas. Necessidade

⁵²² Vitor Manuel de Aguiar e Silva, "Notas sobre o cânone da lírica camoniana I", in *Revista de História Literária de Portugal*, III (1968-1972); "Notas sobre o cânone da lírica camoniana II", in *Revista de História Literária de Portugal*, IV (1972-75) e outros, reunidos em *Camões: Labirintos e Fascínios*, Lisboa, Ed. Cotovia, 1994 (2ª ed. 1999).

que, em última instância, é assumida pelo Estado mas que depende, tem dependido sempre, de vontades e capacidades individuais para propor as diversas opções.⁵²³

Apesar de todas as hesitações e imprecisões curriculares, é evidente a importância nuclear que os textos detêm na sustentação de um qualquer programa de disseminação da leitura e da escrita. Por isso mesmo, Borges de Figueiredo se aprestou a fazer os manuais que fez, assim como os outros professores que foram autores de manuais de literatura.

Por força da mera cronologia dos factos, verificamos que os *Lugares Selectos* de António Cardoso Borges de Figueiredo foi o primeiro do género a ser publicado, em 1845, quando os programas oficiais eram ainda omissos quanto a autores e textos considerados "património" nacional. Parece-nos, então, razoável sustentar que Borges de Figueiredo terá sido o proponente do primeiro elenco canónico em língua portuguesa, para fins da nova educação literária pública. Com efeito, a disciplinarização da literatura em ambiente escolar foi transferindo para a comunidade (pré-) profissional, dos professores e investigadores, a responsabilidade de consagração dos autores, até então dispersa por círculos de pares e instituições literárias mais ou menos identificadas.

Vem a propósito recordar a existência de uma primeira inventariação de autores e obras em língua portuguesa, feita no longínquo século de quinhentos⁵²⁴, lá onde localizámos o primeiro fluxo de valorização da língua e da cultura nacionais, ou seja, um primeiro tentame de vernaculização cultural. Trata-se de uma listagem de autores e obras, incluída no "Diálogo em Louvor da Língua Portuguesa" que Pedro de Magalhães Gândavo publicou (apenso à obra *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa*), em 1574. Aí figura um primeiro elenco de autores portugueses que, na opinião de Gândavo, mereciam ser consagrados, em função dos méritos reconhecidos às respectivas obras: "Francisco de Sá de Miranda, nas comédias e nos versos, João de Barros, autor da *Ásia*, a *Imagem da vida cristã*, de Frei Heitor Pinto, a prosa de Lourenço de Cáceres, Francisco de Moraes, Jorge Ferreira de Vasconcelos e António Pinto (hoje praticamente desconhecido), os versos de Luís de Camões, "de cuja fama o tempo nunca triunfará", de Diogo Bernardes ou de António Ferreira, e ainda a *Gramática* de Barros, bem como a *História da antiguidade da cidade de Évora* de André de Resende."⁵²⁵

Da leitura deste elenco, ressalta uma evidente estratégia de inclusão/exclusão de autores/obras, segundo critérios que só o contexto histórico-cultural pode explicar. Assim, e acompanhando a leitura que nos propõe Ramada Curto⁵²⁶, a lista construída por Magalhães Gândavo revela, desde logo:

⁵²³ Quanto à actualidade da discussão canónica, em Portugal, lembremos as polémicas mediaticamente mantidas, reforma após reforma, a propósito da exclusão/inclusão de determinados autores nos Programas de Português, sobretudo nos do ensino secundário.

⁵²⁴ Cf. Diogo Ramada Curto, *História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, 3º vol., coord. Diogo Ramada Curto, 1993 (357-373) 361.

⁵²⁵ Pedro de Magalhães Gândavo, *Regras que ensinam a maneira de escrever a ortografia da língua portuguesa*, ed. Mª Leonor Buescu, Lisboa, Imprensa Nacional, 1981: 61-3.

⁵²⁶ De Diogo Ramada Curto, para além dos artigos incluídos no volume da *História de Portugal* referido em nota anterior, ver também "Dos livros populares", in *Portugal Moderno*, vol. *Tradições*, coord. J. Pais de Brito, Lisboa, Pomo, 1992: 131-147.

- I) Exclusão de Gil Vicente, cujas edições de cordel se acrescentavam, desde 1562, da *Compilaçam* das suas obras. Ao apresentar como único autor de comédias Sá de Miranda, o autor efectua uma escolha de acordo com o gosto classicista de uma nova geração, que considerava envelhecida a produção literária de Gil Vicente (falecido por volta de 1536).
- II) Exclusão de *Menina e moça*, de Bernardim Ribeiro, "exemplar de literatura profana, novela de amores ou pastoril", um sub-género por certo menos apreciado por Gândavo.
- III) João de Barros é elogiado como autor da *Ásia*, ou seja, como historiador. Não é referida a sua obra *Clarimundo*, publicada pela primeira vez em 1520 e reeditada em 1550, facto que faz supor uma reacção contra o fundo e contra a forma dos romances de cavalaria, iniciada com o florescimento da prosa pelos historiadores das coisas da Índia e por moralistas, desde o segundo quartel do século XVI.⁵²⁷
- IV) Gândavo coloca as obras em prosa de Jorge Ferreira de Vasconcelos, *Memorial das proezas da segunda Távola Redonda*, e de Francisco de Moraes, *Crónica de Palmeirim de Inglaterra*, ambas publicadas em 1567, ao lado de autores como Lourenço de Cáceres e António Pinto, com tratados de doutrina política, epistolografia e peças de oratória, assim reforçando a hipótese de exclusão genérica dos romances de cavalaria.
- V) Em 1555-6 iniciara-se a publicação de relatos de viagens e naufrágios. Entre 1564 e 1566 serão impressos novos relatos que constituem o primeiro momento de sucesso editorial do género, que só será retomado trinta anos mais tarde. Pertencendo ao mesmo contexto editorial da *Ásia* e da *História* de Castanheda, mobilizando as estratégias dos mesmos impressores e utilizando as mesmas imagens, estes relatos não merecem qualquer elogio por parte de Gândavo. "Apontará esta exclusão para a desqualificação de um género que ainda hoje é considerado popular?"⁵²⁸
- VI) A obra de Frei Heitor Pinto, *Imagens da Vida Cristã*, merece particular relevo na lista de Gândavo. A 1ª edição é de 1563, com numerosas edições em português, e também em castelhano, francês, italiano e latim; concebida em forma de diálogo, constituiu um dos maiores sucessos do género, de evidente inspiração religiosa.
- VII) André de Resende surge como autor da *História da antiguidade da cidade de Évora*, editada em 1553, e com segunda edição em 1576. Pondo de parte as obras impressas em latim, foi esta a obra mais importante escrita em vernáculo que o humanista de Évora viu publicada no século XVI⁵²⁹.
- VIII) Dos poetas consagrados por Gândavo, só Camões tinha já um livro impresso: *Os Lusíadas*, em 1572. Todos os outros, Sá de Miranda, Diogo Bernardes e António Ferreira, só nos anos 90 terão as suas obras poéticas publicadas.⁵³⁰

⁵²⁷ Edward Glaser, "Nuevos datos sobre la crítica de los libros de caballerías en los siglos XVI e XVII", in *Anuario de Estudios medievales*, 3, 1966.

⁵²⁸ Ramada Curto, in *História de Portugal*, coord. José Mattoso, vol.3: 361.

⁵²⁹ *Idem*: 362: "Trata - se de uma das primeiras aplicações à escala cidadina, e em língua portuguesa, de um saber de antiquário."

⁵³⁰ *Idem*.

Desta primeira versão do cânone quinhentista podemos, pois, deduzir que a conquista desse estatuto não teve, sequer, a ver com a forma manuscrita/impressa das obras incluídas, mas certamente com critérios de concorrência, quer de "interesses editoriais protagonizados por diversos impressores", quer da "concorrência que caracteriza as manifestações poéticas palacianas (...) e o modo como se constituíram determinados círculos que funcionaram como instâncias de consagração do trabalho dos poetas." Quer isto dizer que a canonicidade não é, de todo, uma propriedade intrínseca das obras mas sim da sua transmissão, na relação que mantêm com outras, num determinado universo discursivo.

Este duplo processo de selecção/exclusão de autores e obras, em função dos códigos socio-culturais e genérico-estéticos historicamente dominantes, é a primeira condição de existência do cânone que tem permitido a sua revisão em idades sucessivas. Essa condição permite que certas obras que são, numa determinada época, consideradas canónicas, possam, noutras alturas, não o ser. Fechar ou abrir o cânone permite, assim, ir excluindo ou integrando autores e obras consideradas (ou não) dignas de serem lidas. O que, por sua vez, permite que o cânone vá acompanhando o processo de evolução da língua literária, cujas modalidades epocais e socialmente dominantes acabam por determinar a decisão de inclusão/exclusão a que as obras estão sujeitas. Este é um fenómeno que acompanha toda a história cultural universal, e também a portuguesa que, aliás, conheceu persistentes fases de acentuada tendência de exclusão canónica, tendo em vista a longa série de *Índices expurgatórios* e *Livros proibidos pela censura* que nela figuram. Matéria que nos afastaria do nosso intento central.

5.2. O Cânone e a Escola

Desde sempre, mas sobretudo desde Garrett e Herculano, são múltiplos os sinais que identificámos como reveladores de uma viva preocupação com a inventariação do património escritural nacional e com a necessidade de lhe dar a merecida divulgação. Funcionando, largo tempo, como actividade própria de restritos círculos de académicos eruditos, pudemos distinguir duas perspectivas fundamentais. A primeira perspectiva corresponde à adoptada pelos estudiosos da historiografia literária nacional que perseguem um ideal de exaustividade na inventariação do património literário português, cuja grandiosidade funciona como símbolo do "génio nacional" e do "espírito da raça". Encontramo-la, claramente exemplificada, desde o *Bosquejo de História da Poesia...*, de Almeida Garrett aos trabalhos de Silvestre Ribeiro, de Freire de Carvalho e Inocêncio da Silva, em que o ideal de conhecimento é ainda o da pura erudição, e que será o paradigma para os autores das diversas variantes escolares das Histórias da Literatura portuguesa que então se escreveram. A segunda perspectiva que identificámos corresponde à dos autores de antologias e selectas escolares que se dedicam a uma operação essencialmente selectiva, assumindo as escolhas de autores e de textos que, segundo o seu parecer pessoal, melhor imagem dão do *valor* e da qualidade daquele património. Operação demasiado delicada já que "para compor uma Selecta, não basta colher textos nos autores reputados clássicos

da língua, e ordená-los em livro com mais ou menos lógico artifício.”⁵³¹ Impunha-se “uma inteligência perspicacíssima” para discernir que “cada obra tem o seu merecimento especial e característico; esta pelo estilo terso e profundamente nacional; aquela pela alteza e resplendor dos pensamentos; est’outra pela subtiliza dos conceitos e pela engenhosa construção da frase; ainda outra pela harmonia dos períodos, que nos vai deleitando, como nos deleitam os sons da música suave. Uma ensina, outra corrige, est’outra move: luz e calor para o espírito e para o coração.” (III-IV). Os manuais especificamente chamados de “lugares selectos” ou antologias de textos escolhidos, na sua orientação essencialmente selectiva e destinada a ser sancionada pelo Estado, deveriam ainda ter em conta que “ O governo facultando ao povo os meios de se instruir, não pretende somente abrir-lhe e ornar-lhe a inteligência, mas ensiná-lo a respeitar e venerar as leis divinas e humanas.”

O que deveras ilumina essa íntima relação, quase invisível, entre a instância de distribuição da leitura e da escrita, que a escola é, e a natureza restritiva, valorativa e impositiva do cânone, enquanto elemento fundamental da disciplinarização da literatura. Como escreve Guillory, no seu *Cultural Capital*, “O cânone não se desenvolve no tempo como uma pirâmide construída por mãos invisíveis, nem actua directa e irresistivelmente nas relações sociais, como um reagente químico; na sua forma concreta, de “syllabus” ou currículo, o cânone é um instrumento discursivo de “transmissão”, situado historicamente numa específica instituição de reprodução, a escola.” (56).

Ora aquelas duas perspectivas, de inventariação e de selecção textual, vão dar origem a estratégias discursivas e valorativas relativamente diferentes: no primeiro caso, será, sobretudo, significativa a valorização de certos períodos em desfavor de outros, em função de circunstâncias histórico-ideológicas e políticas; no segundo caso, a valorização recai mais directamente sobre os autores e obras considerados canónicos, pelo que ganha sobretudo relevo o carácter temático - formal que os textos evidenciam. Em teoria, as duas estratégias poderão (deverão?) funcionar simultaneamente.

Em ambos os casos, é ainda típico desta primeira fase de constituição do cânone literário vernáculo a clara opção pelos valores linguísticos e literários veiculados pelas obras dos “clássicos” e reconhecidos pela tradição, evitando sempre o juízo de valor em relação aos contemporâneos, sobretudo aos ainda vivos.

5.3. Estabilidades e Instabilidades do Cânone Escolar Oitocentista

Se a instabilidade constitui, assim, uma condição fundamental de existência do cânone, parece evidente que a permanência de autores e obras cuja legibilidade resiste a todos os tempos e a todos os gostos tem de ser a condição complementar de existência do mesmo cânone. Se na lista de autores e obras que Gândavo deixou registada não figurassem autores e obras que

⁵³¹ Cf. “Juízo Crítico” com que Tomaz de Carvalho apresenta a *Selecta Nacional* de Júlio Caldas Aulete, em sétima edição, Lisboa, Livraria de António Maria Pereira, 1886.

os séculos não deixaram esquecer, certamente não veríamos nela uma primeira versão de um conjunto patrimonial que, apesar de tudo, reconhecemos.

Também depois de termos percorrido alguns dos mais divulgados manuais de ensino do português, na segunda metade do século XIX e primeira década do século XX, verificámos ser possível identificar determinadas linhas de estabilidade que, de algum modo, constituem o eixo essencial do nosso cânone literário. Falamos, por exemplo, da regularidade e da frequência com que é reconhecida a excelência dos textos de Camões; falamos da permanente importância atribuída à arte com que António Vieira escreveu em língua portuguesa; falamos, também, da relativa unanimidade em atribuir a Garrett e a Herculano os lugares cimeiros da escrita literária oitocentista; da mesma forma que, no século de setecentos, eram atribuídos a Francisco Manuel do Nascimento (Filinto Elísio) e a Correia Garção. Mas, de autor de manual para autor de manual, pudemos constatar também uma diversidade de critérios de selecção textual que revelam o jogo das concorrências mais subtis e difíceis de interpretar e que se jogam nos discursos que as obras mobilizam, com tudo o que vai dentro de cada discurso que se escreve.

E que verdadeiramente nos fala da evolução literária como resultado da evolução global do conhecimento e do homem.

5.3.1. A Divisão Periodológica A Valorização/Desvalorização das Épocas Históricas

Um dos conceitos mais mobilizados nos manuais escolares do século dezanove é, sem dúvida, o de período ou época literária. Conforme pudemos constatar, quase sempre se fez coincidir o conceito de período literário com o de século, por vezes substituído ou reforçado pela referência aos respectivos monarcas portugueses, evidenciando assim, a adopção de critérios visivelmente historicistas e/ou políticos.

No *Bosquejo* de Cardoso Borges de Figueiredo, a "história da literatura pátria" surge dividida "em cinco períodos, ___infância, adolescência, virilidade, velhice, renascimento___, seguindo as diversas vicissitudes da língua, poesia e história" (150), assim apresentados: "Decorre o primeiro período desde a fundação da monarquia até D. Dinis; o segundo desde aqui até D. João III; o terceiro compreende o século 16º e o primeiro quartel do 17º; o quarto termina depois do meio do século 18º; o quinto começa a decorrer desde então até aos nossos dias." Estão, pois, presentes o critério histórico e político, na sua versão mais simples e que, ao tempo, se impunham como estratégias necessárias do conhecimento e arrumação de um passado que se dava a conhecer em termos de história literária.⁵³²

⁵³² René Wellek e Austin Warren, *Teoria da Literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América, trad. José Palla e Carmo, 1962: 331, escreveram que se trata de uma concepção meramente nominalista segundo a qual "o período é um simples rótulo linguístico aplicado a qualquer secção de tempo que estejamos a considerar para efeitos de descrição." Será de relativizar a legitimidade hermenêutica de uma tal afirmação, em função das circunstâncias do Saber disponível naquele tempo.

Para além deste naturalismo cíclico e teológico que aqui se revela, em que o "renascimento" parece coincidir com o mito da ressurreição⁵³³, reparamos, sobretudo, na ausência de definição de critérios intrínsecos, quer de natureza histórica quer de natureza estética e/ou cultural, para a explicação de cada um destes períodos: porque termina o primeiro período em D. Dinis? e o segundo em D. João III? e porque se considera um mesmo período todo o século XVI e a primeira década do XVII? Quanto ao entendimento que Borges de Figueiredo faz do quinto período considerado revela, de forma inequívoca, a continuidade histórica e cultural que, na perspectiva deste autor, permanecia desde "o meio do século 18º até aos nossos dias". Nenhum romantismo tivera aqui lugar que valesse a pena assinalar.

Há, mesmo assim, exemplos de como a mesma estratégia pode ser colocada ao serviço de fins relativamente diferentes.

Freire de Carvalho terá concebido a divisão periodológica da literatura nacional relativamente antes de Borges de Figueiredo e, certamente, dos restantes autores de manuais que constituem o nosso *corpus* antológico. "As ideias sobre a História Literária de Portugal, que fazem objecto deste *Ensaio*, vão repartidas em oito Períodos" (14), do "Primeiro" ao "Período oitavo", assim chamados, na devida sequência numérica. Mas em qualquer das situações em que esta divisão ocorre, ela nunca surge desgarrada do excursu explicativo que corresponde a cada um dos períodos: quer na Introdução, quer no início dos respectivos capítulos, quer ainda no Índice final, sempre cada período se acompanha da respectiva descrição. Nada melhor do que lermos esses textos:

"O Primeiro [período] remonta à antiquíssima idade, que nos oferece os primeiros vestígios de tal ou qual Literatura entre os povos da Lusitânia, e abrange um espaço muito longo até à invasão dos Godos, na Hespanha pelos princípios do século V da E. C. __ Corre o Segundo Período desde esta época fatal até a fatalíssima da invasão dos Sarracenos pela mesma Hespanha no ano de 714. __ O Terceiro Período estende-se desde este último ano até o da muito gloriosa fundação da Monarquia Portuguesa. __ O Quarto Período enche o espaço de tempo que mediou entre esta época famosa e a do estabelecimento da Universidade Portuguesa por elRei D. Dinis no ano de 1290. __ O Quinto Período compreende os anos que se volveram desde o sobredito de 1290 até o de 1495, ou começo do venturoso reinado do Senhor D. Manuel. __ O Sexto Período apresenta os formosos dias da nossa muito lustrosa glória literária, a começar desde o governo deste último Soberano até o começo da dominação estrangeira neste Reino em 1580. __ Abrange o Sétimo Período os tempos lutosos para a Literatura e para a Política em Portugal, em que durou aquela intrusa e tirânica dominação, e estende-se ainda mais até a fundação da Academia Real de História Portuguesa, ou princípio da restauração dos nossos estudos no ano de 1720. __ O Oitavo Período finalmente corre desde aquele ponto luminoso, e chega até os nossos dias." (14-5).

⁵³³ Por isso escreveu Álvaro de Azevedo, a propósito do *Bosquejo* de Cardoso, que "Ali só há progresso... de renascimentos", *ob.cit.*: 73.

A delimitação destes oito períodos apresenta, aqui, critérios históricos e políticos relativamente claros que têm como balizas essenciais os sucessivos movimentos de invasão e de dominação cultural, até à fundação da "monarquia portuguesa"; daí em diante, os critérios políticos valorizam-se pela relação com as mais importantes instituições culturais que se foram criando, conforme as maiores ou menores tensões com o exterior. A adjectivação que pontua estes excertos permite a valorização imediata de cada um deles, ora de sentido positivo ora negativo, suficientemente reveladora de interpretações ideológicas orientadas pelo sentido de independência e de nacionalidade que se faz coincidir com a criação dos pilares institucionais da nossa cultura (duplo, aqui, de literatura), no lento rolar de todos estes séculos. No último período considerado, aparentemente próximo do proposto por Borges de Figueiredo, há que ter em conta a perspectiva institucional que Freire de Carvalho adopta, considerando, pois, a fase contemporânea "dos nossos estudos" como uma natural continuidade de "aquele ponto luminoso" a que haviam chegado os estudos pombalinos.⁵³⁴

A adopção deste critério, em que a divisão em períodos literários acompanha as mudanças políticas da nação, faz do historiador da literatura um historiador político e social especializado, "cujas divisões e períodos são adoptados usualmente e sem discussão."⁵³⁵ A face dividida entre a História e a Literatura encontra, nesta perspectiva de construção do cânone, uma outra imagem reveladora. E as variantes que podemos identificar espelham, necessariamente, opções de carácter ideológico e político. Veja-se o que atrás deixámos dito sobre a diversa valorização positiva/negativa de que foi alvo o século dezassete, o período da ocupação castelhana.

A divisão numérica por séculos e a discriminação dos reinados dos soberanos portugueses constituem, pois, os mais frequentes elementos delimitadores da história literária. Já nos inícios do século XX, Mendes dos Remédios adopta ainda este duplo critério, tentando conciliar uma recente adesão aos benefícios da teoria evolucionista, aplicada à história literária, e as mais divulgadas propostas de divisão da história literária nacional. Escreveu Mendes dos Remédios: "A história da nossa literatura pode considerar-se dividida em três grandes épocas, marcando três grandes correntes de ideias dominantes:

- 1) Época medieval abrangendo os séculos XII a XV e compreendendo as duas escolas - provençal desde 1200 a 1385, e espanhola desde 1385 até 1521.
- 2) Época clássica desde o século XVI ao XVIII e compreendendo a escola italiana ou dos quinhentistas no século XVI, a gongórica, culteranista ou dos seiscentistas no século XVII, e a francesa ou dos académicos e árcades no século XVIII."
- 3) Época romântica, que principia em 1825 e se prolonga até nossos dias mais ou menos alterada e modificada."⁵³⁶

⁵³⁴ Lembremos aquela cadeira de *História e Antiguidades* que, criada no tempo do Marquês de Pombal, nunca fora dada conforme o espírito da sua criação e que vai ser atribuída a Freire de Carvalho, pelo Reitor da Universidade de Coimbra.

⁵³⁵ Wellek e Warren, *ob. cit.*: 332.

⁵³⁶ Mendes dos Remédios, *História da Literatura Portuguesa*, Coimbra, s/d (1914 ?) : 4 – 6.

"Nestas três épocas fica abrangida a vida literária do nosso país".

A esta divisão, de explícita vinculação à teoria evolucionista e que revela um significativo sentido de economia teórica e de capacidade de síntese estético-literária, junta o autor um quadro dos sucessivos reinados dos reis de Portugal, que faz coincidir com cada um destes três períodos, como se só assim se pudesse sustentar, factualmente, a divisão literária estrita que se propõe.

Notemos ainda que o período romântico, como já tivemos ocasião de verificar, é genericamente ignorado pelos primeiros historiadores literários do século dezanove, acabando por impor-se à medida que avançamos no tempo.

Esta perspectiva periodológica corresponde a, e reforça, uma estratégia mais vasta de divulgação da História portuguesa e especialmente da sua História Cultural e das respectivas instituições, num tempo em que tudo era pouco para fazer ver e acreditar aos portugueses que a nossa cultura existia e tinha os seus valores próprios. Em termos de aculturação escolar, a memorização destas divisões terá, por certo, auxiliado muitos jovens a perceberem um pouco melhor o curso evolutivo da história da cultura nacional, como o próprio reitor de Coimbra, que estamos seguindo, reconhecia, nos seguintes termos: "A divisão que acabamos de fazer não é isenta de defeitos (...). Mas além de que nenhuma classificação, em princípio, é isenta de defeitos, deve ponderar-se que a que damos oferece *vantagens didácticas* – distinguindo e acentuando com nitidez as fases predominantes da evolução literária, delimitando épocas, cuja distinção é efectiva e real, e *prestando-se, por isso, a uma melhor fixação pela parte de quem a estuda.*"⁵³⁷

Mas restava a magna questão da leitura dos autores/textos particulares que a História inventariava e situava no tempo e no espaço, mas que não estava ao seu alcance dar a ler e a compreender.

5.3.2. A Valorização dos Autores: o Cânone Institucional vs. um *Cânone* Popular

Para dar a ler os autores há que colocar os seus textos ao alcance de quem os pode ler. O que não seria difícil se houvesse uma continuada e persistente edição das obras nacionais, tornando-as, assim, acessíveis ao público em geral. Sabemos como isso não correspondia nem ao quadro editorial do tempo nem ao quadro de cidadãos leitores de que o País podia dispor.

No entanto, o crescimento razoável do número de leitores e as novíssimas estratégias editoriais postas em marcha, ao longo do século dezanove, através da imprensa, permitiram a difusão relativamente mais fácil e acessível dos escritores contemporâneos em desfavor dos

⁵³⁷ *Idem*: 6, itálicos nossos.

"clássicos" cujas edições críticas estavam ainda por fazer, na sua grande maioria⁵³⁸. Este fenómeno vai acentuar ainda mais a raridade e dificuldade de acesso aos autores clássicos, ao contrário dos muitos escritores contemporâneos, que eram editados de modo fácil e barato cuja produção discursiva era, no entanto, desvalorizada pela Escola.

Mas acompanhemos a caminhada oficial do cânone literário de língua portuguesa.

Criado por decreto em 1860, o curso de português dos liceus teria que aguardar doze anos até que novo decreto definisse o elenco de autores e de textos que a escola pública portuguesa devia entender como canónicos e ensináveis. Entretanto, e desde 1845, eram aprovados os *Lugares selectos* de Borges de Figueiredo, para uso das escolas. E as suas opções seriam, com efeito, determinantes.

O primeiro elenco de autores sancionado pelos poderes centrais surge no programa destinado ao Curso de língua portuguesa, publicado em 1872. Talvez pelo facto de ser o primeiro programa oficial a determinar o conjunto textual português, destinado às escolas, revela uma evidente preocupação de exaustividade. Era no terceiro ano do curso que, depois de enunciados os capítulos introdutórios, dedicados à Oratória, à Poética e à Literatura, surgia o capítulo "Literatura portuguesa" em que se apresenta uma longa listagem orientada por um triplo critério de arrumação, conforme os géneros, as épocas e os autores, cujos textos se destinavam a "Análise crítica da pureza e elegância da linguagem portuguesa, nos autores de diferentes séculos"⁵³⁹.

Os géneros referidos são: Poesia, Eloquência e Historiografia, cada um deles congregando autores das sucessivas escolas. Assim, a Poesia contempla a *escola dos Trovadores*, a *Escola clássico-italiana*, a *escola espanhola ou gongórica*, a *escola clássico-francesa* e a *romântica*; na Eloquência, indicam-se os nomes dos principais oradores sacros, *Oratória sagrada no período gongórico*, *oratória sagrada desde o período arcádico* e a *oratória parlamentar desde 1821*. A Historiografia desdobra-se em cronistas *desde Fernão Lopes até Damião de Gois*, segue com uma série de nomes de historiadores, de João de Barros a D. Francisco Alexandre Lobo e acaba com *Actualidade*.

Constituindo um outro *corpus* textual, indicam-se os "Prosadores para texto das lições", devidamente arrumados nas várias rubricas a que os 'géneros em prosa' dão a necessária identidade: discurso familiar, epistolar, narrativo, descritivo, didáctico, oratório. E para cada um destes géneros são indicados os autores e as obras respectivas que haviam de ser estudadas.

⁵³⁸ Na edição da *História da Literatura Portuguesa* de Mendes dos Remédios que deixámos atrás referenciada, estão recolhidos os prefácios da segunda, terceira e quarta edições, em que o autor dá um panorama detalhado da situação editorial dos clássicos portugueses.

⁵³⁹ "Programa de língua Portuguesa", *Anuário do Liceu Nacional de Coimbra*, Ano Lectivo de 1875-1876, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1875: (3-11) 7, que reproduz os programas de 1872 para todas as disciplinas do currículo dos liceus.

O elenco apresentado é o seguinte:

“Discurso familiar:

Francisco Rodrigues Lobo, *Corte na Aldeia*.
D. Francisco Manuel de Melo, *Apólogos Dialogais*.
Fr. Heitor Pinto, *Segunda parte dos Diálogos*.
Padre Manuel Bernardes, *Nova Floresta*.
Jorge Ferreira de Vasconcelos, *Comédias*.
Visconde de Almeida Garrett, *Fr. Luís de Sousa*, drama;
Falar verdade a mentir, comédia.

Discurso epistolar:

D. Francisco Manuel de Melo, *Primeira parte das Cartas familiares*.
Padre António Vieira, *Cartas Selectas*.

Discurso narrativo:

Fr. Luís de Sousa, *História de S. Domingos*, to. 2º, liv.6º, cap.14.
A Vida de Frei Bartolomeu dos Mártires, tom. 1º, liv.2º,cap.10-11.
Fr. Bernardo de Brito, *Crónica de Cister*, liv. 2º, cap. 26.
João de Barros, *Década 2ª*, liv. 7º. cap.1.
Duarte Nunes de Leão, *Crónica de El-Rei D. João I*, cap. 56-60.
Fernão Mendes Pinto, *Peregrinações* [sic], cap. 107 a 113.
Fr. Francisco Brandão, *Monarquia Lusitana*,
sexta parte, liv.18º,cap.34 e 51; liv.19º,cap. 41.
Bernardo Gomes de Brito, *História Trágico- Marítima*.
D. Francisco Alexandre Lobo, *Vida e Escritos de Frei Luís de Sousa
e do padre António Vieira*.
Visconde de Castilho, *Vida do Padre Manuel Bernardes*
(na Livraria Clássica) [sic].
D. José Barbosa, *Elogios*.
Alexandre Herculano, *História de Portugal*, tom. 1º, *Introdução;
Lendas e Narrativas*.
Almeida Garrett, *Viagens na minha terra*.

Discurso Descritivo:

[Frei Luís de Sousa] *História de S. Domingos*, parte 2ª, liv.2º, cap.3.

Padre Manuel Bernardes, *Nova Floresta*.

Padre João de Lucena, *Vida de S. Francisco Xavier*, liv.5º,cap.20;
liv.10º,cap.21.

João de Barros, *Década 1ª*, liv. 4º, cap.8.

Discurso didáctico:

Manuel Severim de Faria, *Louvores da Língua portuguesa*.

Jacinto Freire de Andrade, *Prólogo da vida de D. João de Castro*.

João de Barros, *Excelências da Paz. Elogio da Música*.

Padre Manuel Bernardes, *Últimos fins do homem*.

Frei Tomé de Jesus, *Trabalhos de Jesus*, tom 2º, cap.17.

Discurso Oratório:

Padre António Vieira, *Sermões selectos*.

Fr. João de Ceita, *Sermões para algumas festas de santos*.

Visconde de Castilho, *Elogio Histórico do dr. Augusto Frederico de Castilho* (Memórias do Conservatório real de Lisboa).

Rebello da Silva, *Varões Ilustres das três épocas constitucionais*.

Rodrigo da Fonseca Magalhães, *Discursos proferidos na câmara dos deputados* a 5, 7, 8, 12 e 14 de Fevereiro de 1840.

Almeida Garrett, *Discursos Parlamentares*.

José Estevão, *Discursos proferidos na câmara dos deputados*, em 25 de Abril de 1837, 20 de Julho de 1852, 21 de Novembro de 1858 e 9 de Julho de 1861."

Na parte final do programa, propõe-se ainda uma nova selecção de «Poetas»:

António Ferreira

Francisco de Sá de Miranda

Luiz de Camões

Pedro António Correia Garção

António Dinis da Cruz e Silva

Manuel Maria de Barbosa du Bocage
 Filinto Elísio (o Oberon)
 Nicolau Tolentino
 Almeida Garrett
 Castilho⁵⁴⁰

Comparados estes autores e obras com os que Borges de Figueiredo seleccionara para os seus *Lugares selectos*, verificamos a quase total coincidência das escolhas efectuadas.⁵⁴¹ O que revela a determinante influência daquele antologista no processo de constituição do cânone literário nacional.

É notório o desequilíbrio dos critérios de selecção da prosa e da poesia. Enquanto esta permanece reconhecível e classificável à luz do pensamento poetológico herdado dos períodos clássico e neoclássico, permitindo a construção de um cânone lírico praticamente inatacável, o mesmo não acontece com a prosa, ilustrada através de uma pluralidade de autores e de discursos mais ou menos envelhecidos, quer pela forma do conteúdo quer pela forma da expressão, ignorando praticamente os novos géneros e subgéneros em prosa, cuja importância se vem revelando empiricamente, mas que fogem, de todo, à classificação proposta pela retórica e pela oratória clássicas.

E quanto mais os novos géneros e subgéneros em prosa ganham a simpatia e a adesão dos leitores de novelas, de dramas e de folhetins, que lhes permitem um grato sentimento de identificação social, comportamental, afectiva mas também verbal e discursiva, mais desajustado parece estar o cânone da prosa oficial e escolar.

Esta distância parece-nos ser, aliás, legitimada pelo confronto deste cânone escolar com aquilo que poderemos considerar um cânone 'popular' construído pelos leitores comuns da imprensa escrita oitocentista, levado a cabo através de inquéritos informais sobre a popularidade dos escritores do tempo - todos eles "filhos da imprensa", como Herculano diria de si próprio. O papel dos jornais na divulgação das novas linguagens e valores culturais era incontestável e o jornal de Coimbra *O Imparcial*, resolveu entregar nas mãos do "povo", das "massas", a decisão sobre os escritores portugueses "actualmente mais notáveis", ignorando assim o meio académico e governamental, onde se decidiam tais questões de notoriedade. Foi em Dezembro de 1884, e o resultado da votação feita foi o seguinte:

⁵⁴⁰ Imediatamente a seguir a este elenco de poetas, repare-se nas orientações: "Traduções e imitações em português (...) composições oratórias, históricas, biográficas, etc., escritas na aula."

⁵⁴¹ Bastará comparar esta mesma selecção com a que atrás deixámos feita para os *Lugares Selectos* de Borges de Figueiredo, em sub-capítulo que lhe dedicámos. A diferença mais significativa, quanto aos critérios de arrumação genérica, e que confirma os passos lentos mas decisivos que se foram dando, passa pela consideração do «discurso histórico» em Borges de Figueiredo e que, no programa em apreço, se substitui já pelo «discurso narrativo». Uma das contribuições teóricas decisivas de Delfim M^o de Oliveira Maia.

- 1º -Camilo Castelo Branco.
- 2º -Manuel Pinheiro Chagas
- 3º -J. M. Latino Coelho
- 4º -J. M. Eça de Queirós
- 5º -J. D. Ramalho Ortigão
- 6º -Teófilo Braga
- 7º -Oliveira Martins
- 8º -Guerra Junqueiro
- 9º -D. António da Costa
- 10º -João de Deus.⁵⁴²

Este cânone popular contraria em quase tudo as linhas de sustentação do cânone oficial: 1. do ponto de vista dos seus promotores, ao considerar a possibilidade de avaliação imediata dos escritores vivos, ao contrário do cânone escolar que apenas integrava os escritores já falecidos, em nome da exemplaridade acabada de uma obra que só assim poderia aspirar à canonicidade; 2. A especial relevância que ganham nomes indiscutivelmente feitos através da imprensa periódica (Pinheiro Chagas, Latino Coelho e Ramalho Ortigão), juntamente com nomes de irrefutável sucesso editorial como foram Camilo (com quatro e cinco livros novos publicados em alguns anos) e Eça de Queirós (conhecido dos leitores do *Diário de Notícias* e d'*As Farpas* desde havia catorze anos), cujo *Primo Basílio* esgotara quase de imediato os três mil exemplares da primeira edição. "De facto, o inquérito revelava a força da imprensa, que conseguia introduzir na lista homens que quase nada tinham escrito senão nos jornais, como os muito populares jornalistas de Lisboa Mariano de Carvalho e Emídio Navarro. Mostrava ainda a força das "campanhas", como a de D. António da Costa, um "apóstolo da instrução" tal como João de Deus, aliás."⁵⁴³ Escritores a que o cânone oficial vedaria os degraus da consagração literária.

Entretanto, é esta mesma instabilidade do cânone que coloca em circulação uma alargada banda de valores, assim como a diversidade formal e discursiva de textos, literários ou não. A variedade das linguagens que por ali passavam permite reconhecer a relação complexa que se estabelece entre as motivações ideológicas, reflectidas na selecção temática dos textos e o processo em curso da lenta estandardização da língua portuguesa. "É uma relação extremamente complexa já que é a estandardização do vernáculo que permite a certos grupos sociais levar a bom termo os seus projectos de mobilidade e de ascensão social enquanto outros são com mais facilidade administrados e mantidos nos seus lugares."⁵⁴⁴

⁵⁴² Os restantes nomes que compõem esta lista de vinte e cinco notáveis incluíam ainda por ordem decrescente: Tomás Ribeiro, Antero de Quental, J. S. Mendes Leal, Visconde de Benalcanfor, Z. Consiglieri Pedroso, António Enes, Tomás de Carvalho, João de Lemos, Gervásio Lobato, Silveira da Mota, Luciano Cordeiro, José Simões Dias, Mariano de Carvalho, J. J. Rodrigues de Freitas, Emídio Navarro, cf. Rui Ramos, *História de Portugal*, dir. José Mattoso, Sexto volume: 55-6.

⁵⁴³ *Idem*.

⁵⁴⁴ Guillory, *ob.cit.*:77.

Mesmo quando a inclusão de certos autores nos programas oficiais se revela um instrumento de obstrução aos mais imediatos anseios sociais e culturais da classe média, a imensa variedade de linguagens e de visões do mundo, que os tão diversos escritores proporcionam, contribuem de forma decisiva para a verificação da anacronia linguística de muitos deles e para a dimensão histórica da língua, nessa imensa e interminável tarefa de actualização e de credibilização linguística e cultural que sempre está em marcha. Muitas serão as perdas e os enganos, muitos também os ganhos de tal empresa. Já que o cânone oficial se revela de tão larga amplitude, haverá nele textos facilitadores de um reconhecimento social e expressivo para amplas camadas da população que vive, por esses tempos, profundos e irreconhecíveis processos de mobilidade e de identificação social.

Outra versão oficial do nosso cânone será incluída no programa de 1888 para os liceus que, como sabemos, pouco tempo teve de vigência.⁵⁴⁵

O sexto e último ano dos liceus prevê agora «Sucinta notícia da história literária portuguesa. Lição dos mais insignes escritores portugueses: Gil Vicente, Sá de Miranda, António Ferreira, Luiz de Camões, Fr. Luís de Sousa, João de Barros, António Vieira, Manuel Bernardes, Francisco Manuel de Melo, Manuel M^a Barbosa du Bocage, Francisco Manuel do Nascimento, Garrett, Herculano e Castilho. Análise literária *em* trechos dos mencionados escritores. Exercícios de composição em prosa.» (o itálico é nosso).

Passados que eram mais de quinze anos sobre o primeiro conjunto canónico, a selectividade parece exercer-se agora, em detrimento da exaustividade. E estavam praticamente encontrados os "mais insignes escritores portugueses" que deveriam constituir o objecto da notícia histórica da literatura portuguesa e proporcionarem o terreno *em* o qual se devia praticar uma "análise literária", que não passou nunca de vaga e informe actividade. Não há ali lugar para divisões periodológicas, para questões de géneros ou subgéneros, mas parece pretender-se, apenas e só, a identificação dos "mais insignes escritores portugueses". Sem qualquer indicação objectiva para tal entendimento, podemos adivinhar nele algo do que seria teorizado, anos mais tarde, por Gustave Lanson, segundo o qual a singularidade do escritor deve ser valorizada na medida em que ele é "produto de um meio e o representante de um grupo"⁵⁴⁶.

E a merecida consagração dos escritores faz-se, necessariamente, à custa da exclusão de autores e obras considerados de menor valor, que haviam sido incluídos nas primeiras listas,

⁵⁴⁵ Ver *Programas do Ensino Secundário...*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1888. A primeira parte deste programa desdobra-se em um ano de noções estritamente gramaticais, distribuídas pela fonética, morfologia e sintaxe; um segundo ano, em que se propõe a «Recapitulação das matérias do primeiro ano», com introdução de noções básicas de «Estilo», e aconselhando, ainda «Exercícios de composição; análise gramatical e literária *em* prosa e verso». Já na segunda parte, e para o quinto ano, propõem-se breves noções de «glotologia, história da língua», e «Preceitos gerais para todas as composições poéticas», terminando com apontamentos de «literatura grega e latina» e «Influência da literatura espanhola, italiana e francesa sobre a literatura nacional. Análise literária *em* prosa e verso. Exercícios de composição».

⁵⁴⁶ Gustave Lanson, «La méthode de l'histoire littéraire», in *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, textos reunidos e apresentados por H. Peyre, Paris, Hachette, 1965 : 36.

disponíveis há décadas. (E que foram dando melhores e piores provas nas várias antologias para uso das escolas e, obviamente, nos exames).

A construção da vulgata literária que identificámos no final do século teve a importante missão de ir fixando os textos mais exemplares de autores consensualmente tidos por grandes e que estavam disponíveis nas pequenas e baratas edições escolares de que referimos atrás alguns exemplares.

O cânone vai-se reduzindo, vai sofrendo um movimento de sístole evidente. E, cada vez com maior luminosidade, fixam-se os autores canónicos da escrita literária nacional.

5.3.3. Os Géneros Literários

Na perspectiva que adoptámos, de acompanhamento do processo de disciplinarização da literatura a par e passo com um vasto movimento de standardização do português moderno, não poderia deixar de ter interesse a questão da genologia literária. Não só porque constituía uma das linhas teorizantes da poética e da retórica clássicas, mas sobretudo pelo que se revela de incompatibilidade entre estas grandes orientações da tradição discursiva e as manifestações mais evidentes da produção literária típica deste mesmo século de Camilo, de Eça, de Antero, e de tantos outros novelistas e poetas que foram modelando a nova expressão linguística e literária nacional.

É ainda no terreno da legislação - nos mesmos programas de 1872 e de 1888 - que encontramos os melhores motivos de reflexão.

Enquanto em 1872, o legislador teve uma claríssima e exaustiva preocupação em inventariar e legitimar, em vernáculo, toda a nomenclatura retórica - Poesia; Eloquência; Historiografia; discurso familiar; epistolar; narrativo; descritivo; didáctico; oratório; e, uma vez mais, Poetas, com uma lista mais limitada do que a primeira -, no programa de 1888 não é visível a mesma preocupação, já que os autores são apresentados sem qualquer referência epocal, genérica ou outra. Como se os nomes se impusessem por si mesmos, segundo aquele princípio tão oitocentista da representatividade dos autores quanto ao seu meio social e nacional. O valor literário impõe-se pela convicção de que a caracterização psicológica do escritor era homogénea com o meio (regional, nacional) e com o tempo. Uma estratégia da historiografia literária novecentista que nasceu da incapacidade/impossibilidade de explicar e de sistematizar os critérios específicos de valorização dos textos literários.

Ou dito de outra forma, quando se reconhece a inviabilidade da retórica, não estão ainda criadas as condições para que se reconheçam os modos literários da nova ficção novelística e romanesca; quando os padrões da poética neoclássica se revelam esgotados na forma e no conteúdo, não é ainda possível discernir os novos parâmetros valorativos da poeticidade moderna; quando era já mais que evidente que a épica se não ajustava às novas necessidades expressivas e aos novos gostos, ainda a ficcionalidade⁵⁴⁷ se não revelara em todas as suas dimensões.

⁵⁴⁷ Cf. Siegfried J. Schmidt, "Towards a pragmatic interpretation of fictionality", in Teun A. van Dijk (ed.), *Pragmatics of language and literature*, Amsterdam, North-Holland, 1976: 175.

5.3.4. A Dimensão Ideológica do Cânone Literário

Quando nos referimos, em capítulo próprio, aos manuais escolares de Borges de Figueiredo, considerámos que a selecção de autores e textos que ele propunha, assim como a sua narrativa da história literária nacional, revelavam um evidente apego a valores históricos e culturais de feição conservadora e aristocrata. A natureza ideológica desta selecção torna-se ainda mais evidente quando confrontada com outras que, nesse tempo, se propuseram. Nada melhor do que compararmos o quadro da literatura portuguesa que ele construiu com aquele que Francisco Freire de Carvalho nos dá, no seu *Primeiro Ensaio*, não menos marcado, mas de orientação bem diversa.⁵⁴⁸

Enquanto Borges de Figueiredo manifesta um interesse limitado na produção escritural do século XVI, Freire de Carvalho escreveu deste século que é o "melhor brazão da literatura portuguesa" (124), o seu "mais belo período" (73), em que "as Letras chegaram (...) a tocar o seu Zenith". E não era, certamente, por falta de exemplos que Cardoso fora tão parco em autores e textos quinhentistas: "Na verdade Erudição Sagrada e profana, História, Eloquência, Poesia, estudo de línguas, Jurisprudência Canónica e Civil, Medicina, Matemática, em uma palavra, todos os ramos do saber humano, por aquele tempo conhecidos e professados nos países mais cultos da Europa, tudo chegou entre nós a um grau de perfeição e gosto mais fácil de ser admirado, do que imitado." (73-4).

Já no tratamento do século XVII, Cardoso concede aos escritores deste período que apareçam em muito maior número, construindo assim uma ideia de grandeza literária nacional no século de seiscentos exactamente o século que Freire de Carvalho considera ter sido "um século lutuoso" (94), pelo que "De bom grado passaríamos nós em silêncio os dias de luto para a literatura portuguesa, que oferece este período desastroso." (125) É que considera não haver "coisa mais injusta, do que ajuizar dos portugueses de agora e de outros venturosos tempos, por aqueles que são oferecidos pelos *lutuosos dias* da nossa escravidão do jugo castelhano até meados do século décimo-séptimo, e debaixo da *tenebrosa escravidão* jesuítica até meados do século décimo-oitavo [?]. Na verdade, um destes *abafadores de luz* era só por si bastante para reduzir qualquer país de muito maior extensão do que o nosso Portugal, a uma *profunda e densíssima escuridade*." (126-7)⁵⁴⁹

Reconhece, apesar de tudo, o merecido lugar de António Vieira, "Na Oratória o Português mais famoso deste período" (152) que, apesar de "tão calamitoso para as letras portuguesas" apresenta ainda um "numerozo catálogo de cultores beneméritos da literatura e das ciências." (167) Pelo que, antecipando "um óbvio reparo que nos pode ser feito", dá uma interessante visão

⁵⁴⁸ Não será de excluir a hipótese de ter sido o *Bosquejo* confeccionado para oferecer uma alternativa mais "neutral" e mais "pedagógica", ao *Primeiro Ensaio* de Francisco Freire de Carvalho, já há muito conhecido no meio académico de Coimbra. E que esta publicação de Cardoso (1844) tenha decidido Freire de Carvalho a publicar a obra, há tanto acabada, exactamente no ano seguinte.

⁵⁴⁹ Na obra deste ilustre reitor do liceu de Lisboa ganha especial relevo o metafórico combate entre a luz e as trevas, num registo ainda inspirado pelo entusiasmo iluminista que acendera a Europa do século dezoito.

da lenta reacção literária aos factos da vida política. É que "não foi [esse período] o *maxime* de nossas literárias desgraças; pois restavam ainda, para deles nos consolarem, muitos sábios portugueses da antiga geração, os que conservavam em toda a sua pureza o depósito sagrado das Artes e das Ciências." (168) Uma boa razão a favor da predilecção de Cardoso.

Termina este *Primeiro Ensaio* nos finais do século XVIII. Século em que o autor destaca "a ruína a que haviam chegado" (208) as letras e as ciências portuguesas, e a acção notável de D. José para "restituir-lhes o antigo lustre, que fez os portugueses tão conhecidos na república das letras, antes que os Padres Jesuítas se intromettessem no seu ensino; abolindo inteiramente as classes e escolas dos ditos padres." O anti-jesuitismo do autor revela-se a linha fundamental de identificação ideológica do seu pensamento, do mesmo modo que a sua ausência se torna sinónima de conservadorismo e de tradicionalismo.

A expulsão dos Jesuítas, a reforma da Universidade⁵⁵⁰, a fundação da Academia Real de História e demais instituições culturais e de ensino são os pontos de referência para uma mudança que no século XIX se mantinha ainda como promessa de um futuro melhor que se desejava mais conforme ao sentimento pessoal do autor quanto ao génio literário nacional.

Deste confronto de concepções e valorizações 'literárias' bem podemos concluir que, desde sempre, e para sempre, a história da literatura (nacional ou outra) sofre dos efeitos de luz e de sombra que sobre ela lançam os diferentes olhares individuais.

Porque a história, da literatura ou outra, é, de todos os tempos, uma questão de perspectiva.

Da imensa variedade de perspectivas se faz o caos em cuja superfície vem cristalizando, paulatinamente, a nossa disciplina.

⁵⁵⁰ Foi no âmbito desta reforma pombalina que o monarca D. José patrocinou a criação da cadeira de *História e Antiguidades*, a cujo magistério o nosso autor chega, décadas mais tarde, conforme atrás dissemos. Na pág. 209, lá vem o registo de tal efeméride académica, tão cara ao cônego Freire de Carvalho.

(Página deixada propositadamente em branco)

CONCLUSÃO

O período que estudámos era ainda o tempo em que predominava o pensamento metafísico, fundacional que, na sua formulação aristotélica clássica, desejava apoderar-se do real na sua totalidade, buscar as causas e os princípios a que tudo remontava, ser capaz de construir uma imagem unitária do mundo.

No específico campo do nosso estudo, este pensamento reflectia-se na perenidade do saber retórico enquanto garante tradicional da “segurança” escritural e comunicativa, assim como na referência permanente à tradição textual clássica e normativa que deveria “servir de fundamento à vida individual e social”.⁵⁵¹

Se, genericamente, admitirmos que então se iniciava um lento processo de secularização do pensamento, cuja expressão epocal mais viva pode ser exemplificada pelas teorias do evolucionismo e do positivismo, faz sentido considerarmos, como Gianni Vattimo admitiu, que começava então a ganhar terreno uma outra ideia capaz de dar um sentido à nossa existência. Esta outra ideia que lentamente vai germinando é a de “continuidade” que corresponde à forma secularizada da “fundação” metafísica. (23-4, 39). Continuidade que começa por manter e distorcer a exigência de unidade, sob formas variadas, na passagem do século XIX para o século XX: na forma de reconstituição genealógica, em Nietzsche, de semelhanças de família, na teorização de Wittgenstein, de encadeamentos histórico-destinais, na concepção da História literária de Gaston Paris, Sainte-Beuve, Lanson...Teófilo Braga.

Eram os primeiros tempos daquela situação em que “a filosofia secularizada (...) não assegura o fundamento mas procura fazer memória, constituindo e reconstituindo a continuidade entre o presente e o passado” e em que, perdida entre os meandros labirínticos dos novos saberes que trabalhavam para a sua especialização, se esqueceu ou não foi capaz de preservar uma imagem unitária “praticável” do mundo. Situação em que a filosofia tende a secularizar-se “também no sentido em que perde cada vez mais os traços distintivos de uma “ciência”, seja ela *sui generis*, como a metafísica e a epistemologia, e não cessa de se aproximar do carácter vago, impuro e provisório da linguagem quotidiana.” (40-1).

Aquela linguagem quotidiana que vai afeiçoando o português moderno à disponibilidade estética de língua literária, também ela cansada de padrões normativos e fundamentadores. E que, de repente, encontrará um intérprete genial capaz de fixar em poesia os novos efeitos da língua falada, comum, impura e quotidiana. Esse intérprete chamou-se, em Portugal, Fernando

⁵⁵¹ Gianni Vattimo, *L'etica dell'interpretazione*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1989, trad. fr. *Éthique de l'Interprétation*, Paris, La Découverte, 1991: 121.

Pessoa, esteve inscrito como aluno no Curso Superior de Letras onde consta que Letras não encontrou...

No périplo daquelas décadas que atravessámos, verificámos a persistente emergência deste pensamento secularizante que, a muito custo, foi percebendo o carácter desadequado, provisório, mistificante dos *archai* fundacionais que se vão revelando, afinal, humanos, demasiado humanos... Mas são ainda muito poucos os que se apercebem deste acontecimento.

O pensamento dominante pauta-se, ainda, pela exigência de unidade primeira e última das coisas, e é este o pensamento que vai presidir à fundação das novas ciências humanas em íntima relação com a fundação do sistema público de ensino. E o pensamento fundacional, já de algum modo ameaçado, vai refugiar-se na Escola onde encontrará o terreno propício para alimentar o seu desejo de perpetuação. O pensamento secularizado terá enormes dificuldades em se fazer ouvir: e a descontinuidade entre o passado e o presente será cada vez mais funda; e a dispersão progressiva dos diversos saberes sobre o mundo, cada vez mais especializados, impede e recusa toda a possibilidade de síntese.

A verdade da arte, da história e da tradição, que os românticos ergueram como estandarte, estava ainda bem longe da consciência, mais ou menos generalizada, do carácter constitutivamente linguístico da experiência a que Gadamer há-de chegar, boas décadas mais tarde⁵⁵². Mas foi sendo vagamente pressentida, para o melhor e para o pior, por quantos pensaram e escreveram aquele tempo. O que esperamos ter conseguido mostrar, no pequeno universo da nossa educação literária recém-estatizada.

Com efeito, a tarefa de construção disciplinar que as novas ciências tiveram que enfrentar, para efeitos da instrução pública, constituiu no seu conjunto, uma aventura fundacionista a cuja luz se podem compreender melhor os objectivos, métodos e conteúdos da retórica, da filologia e até de alguma história literária oitocentista. As novas disciplinas constituíram, na sua concepção maioritária, aventuras fundacionais para as novas ciências já feitas ou a fazer-se. E assim havíamos de herdá-las, como objectos feitos e acabados, considerados indiscutíveis e a-históricos, apoiados em textos de feição essencialmente 'normativa', tidos como fundamento bastante para a vida individual e social. Ao lado, passava a investigação e a formulação de hipóteses que discutiam e buscavam novas formas para um saber novo ainda em construção.⁵⁵³

Nas particulares condições culturais de Portugal, ao longo do século XIX e primeira década do século XX, a emergência do moderno criticismo foi sendo sempre adiada. Nem o "imperativo da reconciliação ética"⁵⁵⁴ próprio da estética romântica, nem o "imperativo da clarificação teórica" das ciências humanas puderam, entre nós, constituir estratégias opcionais para dar resposta à emergência das ciências positivas, que aqui também se não impuseram com vigor suficiente.

⁵⁵² H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960, ed. franc. *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976.

⁵⁵³ Pelo que a contribuição de Teófilo Braga, adepto e cultor, entre nós, da ideia de continuidade histórica mereceu tanta incompreensão e tem sido tão sistematicamente ignorada.

⁵⁵⁴ Cf. Ian Hunter, *ob. cit.*: 290-91.

Pelo que, numa “topografia geral” das várias regiões culturais envolvidas nesta construção moderna que é a disciplina de literatura portuguesa, e de acordo com a proposta que Hunter nos faz, apenas poderemos confirmar a existência de territórios em estado praticamente selvagem que assim se preservaram para desenvolvimentos futuros (já havidos ou ainda a haver?).

Uma primeira área deveria ser a do desenvolvimento de técnicas de supervisão moral no âmbito da “maquinaria estatal” de regulação cultural. Mas a verdade é que, entre nós e neste período, o traçado cultural pretendido não foi nunca definido nem suficientemente homogéneo. Nem para ele se encontraram as técnicas adequadas à formação dos agentes necessários, os professores.

Um segundo domínio deveria ter sido o da prática crítica romântica, que faria do professor crítico um elemento importante dessa maquinaria de supervisão moral. Para lá da instabilidade própria deste domínio do conhecimento, a raridade do ‘professor’ e ainda mais do professor ‘crítico’ português não permitiria a identificação de quaisquer modos de intervenção significativa.

Quanto ao vasto campo das ciências humanas, ele vai nascer contíguo a uma teoria literária de traçado acentuadamente clássico que tornará essa contiguidade ainda mais problemática e sempre exposta a vagas e inconsequentes tentativas de recuperação pedagógica e de normalização moral.

Finalmente, na confluência com a região a que podemos chamar das ciências positivas, a educação literária teve que confrontar-se com modos variáveis de descrição histórica, incapazes de dissolverem os projectos visivelmente débeis da retórica e da filologia. Por isso mesmo, a “retórica e a filologia sofrem uma dupla marginalização: aparecendo por um lado como fonte de conhecimentos puramente formais que rapidamente se transformam em *clichés* (...); e por outro como o *locus* de um empiricismo pré-teorético” (288-9), com enormes dificuldades de clarificação teórica.

Poderá parecer triste e decepcionante o resultado a que chegámos. Viveríamos bem melhor com a ilusão de pertença a um passado feito de firmes tradições, de instituições generosas alimentadas de uma segura cadeia de aquisições científicas e culturais que nos assegurassem um ponto de apoio para as nossas convicções e para as práticas de educação literária, também elas sujeitas a permanente exame.

Já lá vai um século sobre o período que estudámos, e não é de todo gratificante o efeito de actualidade que se desprende de tantos textos daquele tempo. E para aqueles que trabalham neste campo, as estratégias disponíveis, - que, como afirma Hunter, “Devem ser formadas na base de cálculos feitos numa ou mais das quatro regiões” que acima identificámos - apenas as fomos encontrando, em assomos de breve engano, no *corpus* textual por que passámos.

Mas nada pior do que o engano para dar continuidade ao futuro de todos nós e que passa pela compreensão desta imensa cadeia de aquisições históricas que o tempo foi tecendo e que vive, indiscutivelmente, na língua que aprendemos e ensinamos e de que se faz a literatura. Língua falada por uma comunidade histórica que é sujeito de “discurso” em que têm também lugar as diferentes linguagens formais dos saberes especializados e em que a linguagem literária aparece, cada vez mais, como a melhor imagem da continuidade histórica entre o presente e o passado, entre o presente e o futuro.

Não uma Língua expurgada da sua densidade de acontecimento vivido. E que anda perdida num currículo escolar que se nos afigura um bem recheado cesto de hipermercado que a Escola serve aos alunos, cheio de encantadoras embalagens de “formação cívica”, de “formação pessoal”, de “educação sexual”, de “ecologia”, de “educação para a cidadania”... (‘disciplinas’ maioritariamente reclamadas pelos especialistas das ciências da educação...), e que não passam de produtos reciclados e normalizados expurgados da dimensão discursiva, histórica e experiencial que a literatura, desde sempre, vem tematizando.

Ao propormos esta leitura dos ‘fundamentos’ da disciplina, e porque não poderemos chegar às “coisas mesmas” mas, apenas e exclusivamente, às “palavras” transmitidas, sustentamos que a verdade desta fundação não consiste de todo numa “descrição” que, do exterior, descreve um estado de facto, mas que é acontecimento, resposta a mensagens que provêm duma tradição, interpretação dessas mensagens e acontecimento de uma mensagem por sua vez transmitida a outros interlocutores.

Ao construirmos este trabalho quisemos, sobretudo, que fosse uma *rememoração*, uma *festa da memória*, não vivida de um posto de observação exterior, mas colhida de dentro do seu acontecer linguístico, discursivo. Que não quer apenas ser retrospecto sobre o passado mas projecção em relação ao futuro, sob a forma de julgamentos, de escolhas, de conjecturas. Já que o único ser, que nos é dado encontrar em nós mesmos e no mundo, é a tradição, a transmissão histórica dos valores, das formas, das linguagens e dos “erros” que herdámos da humanidade que nos antecedeu.

O passado aí está, tal qual ele se nos revela nos discursos do tempo.

O presente é apenas um pequeno elo na cadeia imensa desta continuidade histórica, linguística e cultural de que a Literatura há-de reflectir sempre a verdade mais dilaceradamente humana.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, José Maria de, "A Reforma do Ensino Público em Portugal", in *O Instituto*, Lisboa, vol. 6, 1857.
- Alves, José Augusto dos Santos, *Ideologia e Política na Imprensa do Exílio. "O Português (1814-1826)*, Lisboa, INIC, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- Aguilar, Busquets de, *O Curso Superior de Letras, 1858-1911*, Lisboa, Oficinas Gráficas da Cadeia Penitenciária de Lisboa, 1939.
- Albuquerque, Luís de, *Ciência e experiência nos descobrimentos portugueses*, Lisboa, ICLP, "Biblioteca Breve", 1983.
- Albuquerque, Luís de, *Crónicas de História de Portugal*, Lisboa, Presença, 1987.
- Albuquerque, Luís da Silva Mouzinho de, *Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública dedicadas à Nação Portuguesa e oferecidas a seus Representantes*, Paris, A. Bolée, 1823.
- Álvares, M^ª Cristina, Diogo, Américo António Lindeza, *Que Saudades que eu já tinha da minha alegre casinha... Das humanidades na nova universidade*, Braga, Cadernos do Povo, Irmandades da Fala da Galiza e de Portugal, 1997.
- Andrade, Ant.º Alberto Banha, *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*. (Contribuição para a história da Pedagogia em Portugal), II (Documentação), Coimbra, Por ordem da Universidade, 1981.
- Auerbach, Erich, *Literary Language and its Public in Late Latin Antiquity and in the Middle Ages* (1965), trad. esp. *Lenguaje Literario y Publico en la Baja Latinidade y en la Edad Media*, Barcelona, Seix Barral, 1969.
- Auerbach, Erich, *Scenes from the Drama of European Literature*, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press, 1984.
- Azevedo, Álvaro Rodrigues de, *Esboço Crítico-Literário*, Funchal, Tip. de M. M. S. Carregal, 1866.
- Azevedo, José Domingos, *Elementos de gramática portuguesa*, Porto, Livraria Editora, 2^a edição, 1901.
- Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist, trad. Caryl Emerson e Michael Holquist, Austin, Univ. of Texas Press, 1981.
- Bakhtine, Mikhail, *Esthétique de la Création Verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- Barbosa, Jerónimo Soares, *Eschola popular das primeiras letras dividida em quatro partes. Parte segunda. Catecismo de doutrina, de civilidade christam, para instrução, e para exercícios da leitura*, Coimbra, Real Imprensa da Universidade, 1796.
- Barbosa, Jerónimo Soares, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral Applicados à Nossa Linguagem* (179??), Lisboa, Typographia da Academia Real das Ciências, 4^a edição, 1871.
- Barros, João de, *Gramática da Língua Portuguesa* (1550), introdução e anotações de M.^a Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, edição da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.
- Barroso, João, *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e JNICT, 1995.
- Bastos, Teixeira, *Teófilo Braga e a sua obra*, Porto, Livraria Chardron de M. Luga, Sucessores Lello & Irmão ed., 1893.
- Beckford, William, *Diário de William Beckford em Portugal e Espanha*, int. e notas de Boyd Alexander, trad. e pref. de J. Gaspar Simões, 2^a ed. rev., Lisboa, Biblioteca Nacional, 1983.

- Blanchot, Maurice, *Le Livre à Venir* (1959), *O Livro por Vir*, trad. port. M^o Regina Louro, Lisboa, Relógio d'Água, 1984.
- Bourdieu, Pierre, *Le Marché des biens symboliques*, Paris, Centre de Sociologie Européenne (1970), trad. bras. *A Economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 1974.
- Bourdieu, Pierre, *Reproduction in Education, Society and Culture*, trad. ing. Richard Nice, London, Sage Publications, 1977.
- Braga, Teófilo, *Manual da História da Literatura portuguesa desde as suas origens até ao presente*, Porto, Livraria Universal, 1875.
- Braga, Teófilo, *As Modernas Ideias na Literatura Portuguesa*, 2 vols., Porto, Lugan & Genelioux Sucessores, 1892.
- Braga, Teófilo, *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa*, 4 vols., Lisboa, 1892-1902, por ordem e na Tipografia da Academia Real das Ciências, 1898.
- Brandão, Raul, *Memórias*, Obras Completas, vol I, ed. José Carlos Seabra Pereira, Lisboa, Relógio d'Água, 1999.
- Bruno, Sampaio, *A Geração Nova*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1886.
- Buescu, Helena, Duarte, João Ferreira, Gusmão, Manuel, *Floresta Encantada, novos caminhos da literatura comparada*, Lisboa, Dom Quixote, 2001.
- Calinescu, Matei, *Five Faces of Modernity. Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Durham, Duke University Press, 1987.
- Carrol, David (ed.), *The States of "Theory".History, Art and Critical Discourse*, Stanford- California, Stanford University Press, 1994.
- Carvalho, Francisco Freire de, *Primeiro Ensaio sobre História Literária de Portugal*, Lisboa, Tipografia Rolandiana, 1845.
- Carvalho, Mário Vieira de, *Pensar é Morrer ou o Teatro de S. Carlos na mudança de sistemas sócio-comunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias*, Lisboa, IN-CM, 1993.
- Carvalho, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- Castilho, António e José, *Tributo à Memória de sua Majestade muito fiel o rei D. Pedro V, o bem-amado*, Rio de Janeiro, 1862.
- Castro, Aníbal Pinto de, *Retórica e Teorização Literária em Portugal*, Coimbra, Centro de Estudos Românicos, 1974.
- Catroga, Fernando, "Alexandre Herculano e o Historicismo Romântico"; "Positivistas e Republicanos", *História da História em Portugal. Séculos XIX-XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- Cirne, Amaral, *Resumo da História da Pedagogia*, Porto, Livraria Universal, 1881.
- Charles, Michel, "La Lecture Critique", in *Poétique*, n^o 34, Paris, Seuil, 1978.
- Cherkaoui, Mohamed, « Socialisation et Conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue Française de Sociologie*, n^o 121, 1992.
- Coelho, Francisco Adolfo, *A Língua Portuguesa*, Lisboa, 1868.
- Coelho, Francisco Adolfo, "Sobre a necessidade da Introdução do Ensino da Glótica em Portugal", Lisboa, 1870.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Carta Pública ao Ex^o Sr Marquês d' Ávila e Bolama*, Ministro do Reino, Lisboa, Tipografia do Futuro, 1871.
- Coelho, Francisco Adolfo, *A Questão do ensino*, Conferência pública feita no Casino Lisbonense, em 17 de Junho de 1871, Porto/Braga, Livraria Internacional, 1872.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Curso de Literatura Nacional para uso dos Liceus centrais*, Porto, Magalhães e Moniz ed., 1881.
- Coelho, Francisco Adolfo, "A reforma do Curso Superior de Letras", *Revista de Educação e Ensino*, Tomo IV, Lisboa, 1888.
- Coelho, Francisco Adolfo, "A Instrução Pública e a Pedagogia", *Revista de Educação e Ensino*, Tomo IV, Lisboa, 1888.

- Coelho, Francisco Adolfo, *O Ensino da Língua portuguesa nos liceus*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1895.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Le Cours Supérieur de Lettres*, Lisboa/Paris, Exposição Universal de Paris-1900, Aillaud & C., 1900.
- Coelho, Francisco Adolfo, "O Curso Superior de Letras e os Cursos de habilitação para o magistério secundário", *Notas sobre Portugal*, vol I, Lisboa - Rio de Janeiro, Exposição Nacional do Rio de Janeiro, Secção portuguesa, 1908.
- Collini, Stefan (dir.), *Interpretação e sobreinterpretação*, [Umberto Eco, Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose], Lisboa, Editorial Presença, 1993.
- Costa, D. António da, *A Instrução Nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870.
- Cunha, Carlos Manuel Ferreira da, *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, colecção poliedro nº 12., Universidade do Minho, 2002.
- Curtius, Ernst Robert, (1953), trad. esp. *Literatura europea y Edad media Latina*, México- Madrid - Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Curto, Ramada, *Portugal Moderno*, coord. J. Pais de Brito, Lisboa, Pomo, 1992.
- Dias, José Simões, *Teoria da Composição Literária*, sexta edição, Lisboa, Tipografia Lucas, 1896.
- Dias, José Simões, *História da Literatura Portuguesa*, oitava edição, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897.
- Dicionário da História de Portugal*, 4 vols., dir. de Joel Serrão, Porto, Livraria Figueirinhas, 1971.
- Diogo, Américo Lindeza, *menos que um. Uma história Literária por intermitência*, Braga, ed. Irmandades de Fala da Galiza e Portugal e Américo Lindeza Diogo, 1996.
- Diogo, Américo Lindeza e Silvestre, Osvaldo M., *Rumo ao Português Legítimo*, Braga, Angelus Novus, 1996.
- Esteves, Rosa, "Gabinetes de Leitura em Portugal no século XIX (1815-1853)", *Revista da Universidade de Aveiro/Letras*, nº 1, 1984.
- Fernandes, Rogério, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.
- Ferreira, Andrade, *Reinado e Últimos Momentos de D. Pedro V*, Lisboa, Academia Real das Ciências de Lisboa, 1861.
- Ferreira, António, *Poemas Lusitanos*, edição crítica de T.F. Earle, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Bosquejo Histórico da Literatura Clássica, Grega, Latina e Portuguesa*, para uso das escolas, terceira edição, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1852.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Instituições Elementares de Retórica*, Coimbra, em casa de J. Augusto Orcel, 3ª edição, 1857.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Lugares Selectos dos Clássicos portugueses nos principais géneros de discurso prosaico* (1851), Coimbra, 19ª edição, 1889.
- Figueiredo, Fidelino de, *Um coleccionador de angústias*, 1ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951.
- Fonseca, Fernanda Irene (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.
- Fonseca, Tiago dos Santos, *Elementos de Gramática portuguesa, com um resumo do prontuário ortográfico*, Lisboa, Ed. Paulo Guedes, s/d.
- Foucault, Michel, *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966, trad. port. Lisboa, Edições 70, 1991.
- Foucault, Michel, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- França, José Augusto, *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Lisboa, Bertrand, 1965.
- França, José Augusto, *O Romantismo em Portugal*, Lisboa, Bertrand, 1975.
- França, José Augusto, "O século XIX em Portugal", *Comunicações* ao Colóquio organizado pelo Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa, Presença, 1979.
- França, José Augusto, *Lisboa. Ano 1898*, Lisboa, Edições Lisboa Capital da Cultura, 1998.

- Gadamer, Hans Georg, *Wahrheit und methode* (1960), Tübingen, Mohr, trad. fr. *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976.
- Gândavo, Pedro de Magalhães, (1574), *Regras que ensinam a maneira de escrever a ortografia da língua portuguesa*, Lisboa, ed. de M^a Leonor Buescu, Imprensa Nacional, 1981.
- Garção, Pedro Correia, *Poesias Selectas*, Porto, ed. Domingos Barreira, selecção Augusto C. Pires de Lima, s/d.
- Garcia, Emídio, "Instrução Secundária em Portugal I e II", *O Positivismo*, Lisboa, 1878.
- Garrett, Almeida, *Obras de Almeida Garrett*, Porto, Lello & Irmão, 1966.
- Garrett, Almeida, *Obras Completas*, edição crítica das Obras de Almeida Garrett, coord. Ofélia Paiva Monteiro; *Da Educação*, edição crítica de Fernando Augusto Machado, Lisboa, INCM, 2009.
- Garrido Gallardo, Miguel A.(compil.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco/Libros, 1988.
- Gautier, Théophile, *Mademoiselle de Maupin* (Prefácio), Paris, 1835.
- Genette, Gérard, *Figures, I* (1966), *II* (1969), *III* (1972), Paris, Seuil, 1969.
- Genette, Gérard, «L'Analyse Structurale du Récit», *Communications*, Editions du Seuil, n^o 8, 1966, trad. bras., *Análise Estrutural da Narrativa*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes Limitada, 1973.
- Genette, Gérard, *Fiction et Diction*, Paris, Seuil, 1991.
- Gil, Fernando, *Mimesis e Negação*, Lisboa, IN-CM, 1984.
- Girard, Gregório, *Do Ensino Regular da Língua Maternal nas Escolas e nas Famílias* (1844, Friburgo, Suíça), trad. port. de Frederico Ferreira Correia Vaz, Porto, Livraria Portuense de Lopes & C^a, Sucessores de Clavel & C^a Editores, 1885.
- Gomes, Joaquim Ferreira, *Estudos para a História da Educação no Séc. XIX*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- Gouveia, António Camões, in *História de Portugal*, 7 vols., dir. José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 1992-4.
- Graff, Gerald, *Professing Literature. An institutional History*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- Grainha, Manuel Borges, *Os Livros Escolares*, Lisboa, Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.
- Grainha, Manuel Borges, *A Instrução secundária de Ambos os sexos, no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905.
- Guillory, John, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1993.
- Hamburger, Käte, *Logique des Genres Littéraires*, Paris, Seuil, 1989.
- Herculano, Alexandre, *História de Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, (1846-1853), Lisboa, Bretrand, 1980-81.
- Herculano, Alexandre, *Opúsculos*, Lisboa, Ed.Presença, 1982-87.
- Hinsley, F.H. (org.), *The New Cambridge Modern History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1962.
- Hirsch Jr.'s, E. D., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York, Houghton Mifflin, 1987.
- História de Portugal*, dir. Damião Peres, 7 vols., Barcelos, Portucalense Editora, 1935.
- História de Portugal*, dir. José Mattoso, 7 vols, Lisboa, Círculo de Leitores, 1992-94.
- Historia y Critica de la literatura española*, Francisco Rico (ed.), Ed.Critica, 1991.
- Hovelacque, Abel, *La Linguistique*, Paris, Librairie C. Reinwald & C., 1876.
- Hunter, Ian, *Culture and Government. The Emergence of Literary Education*, London, MacMillan Press, 1988.
- Hurd, Richard, *Letters on Chivalry and Romance*, facsimile da edição de 1762, New York, Garland, 1971.
- Jauss, Hans Robert, «Histoire de la Littérature», *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard. 1978.
- Jey, Martine, *La Littérature au Lycée: Invention d'une Discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1998.

- Kant, Emmanuel, (1790), *Critique de la Faculté de Juger*, trad. fr. Paris, Vrin, 1984.
- Kant, Emmanuel, (1798), *Le Conflit des Facultés*, trad. fr. Paris, Vrin, 1997.
- Lacoue-Labarthe, Philippe, e Nancy, Jean-Luc, *L'Absolu Littéraire. Théorie de la Littérature du Romantisme allemand*, Paris, Seuil, 1978.
- Lacoue-Labarthe, Philippe, *La fiction du Politique*, Paris, Christian Bourgois, 1987.
- Lapa, Rodrigues, *Poetas do Século XVIII*, Lisboa, Livraria Portugália, 1941.
- Lausberg, Heinrich, *Elementos de Retórica Literária*, trad. port., prefácio e aditamentos de R. M. Rosado Fernandes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª ed., 1993.
- Laurel, M.ª Hermínia, *A História Literária no ensino da Literatura Francesa em Portugal*, tese polic. de doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro, 1989.
- Leão, Duarte Nunes do, *Ortografia e Origem da língua Portuguesa*, (1576), ed. M.ª Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, Imprensa Nacional, 1983.
- Lopes, Silvina Rodrigues, *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Cosmos, 1994.
- Lotman, Iuri, *A Estrutura do Texto Artístico*, Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- Lourenço, Eduardo, *JL*, 8 de Outubro de 1997.
- Luke, A. & Luke, C., "Pedagogy", in *Concise Encyclopedia of Educacional Linguistics*, Amsterdam, Lausanne, New York...ed. Bernard Spolsky, 1999.
- Macedo, Newton de, "Cultura e Assistência", *História de Portugal*, 7 vols., dir. Damião Peres, Barcelos, Portucalense Editora, 1935.
- Machado, Álvaro Manuel, *Do Romantismo aos Romantismos em Portugal*, Lisboa, Presença, 1996.
- Machado, Álvaro Manuel (org. e dir.), *Dicionário de Literatura Portuguesa*, Lisboa, Presença, 1996.
- Machado, Bernardino, *O Ensino*, Coimbra, Tipografia França Amado, 1898.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Manual de Estilo e Composição e Recitação*, terceira edição melhorada, Porto, Tipografia de Sebastião José Pereira, 1862.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Teoria da Literatura particularmente da Literatura em Prosa para uso das aulas de Literatura Nacional*, 2ª edição, Porto, Tipografia de A. J. da Silva Teixeira, 1883.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Manual de Estilo seguido de Regras de Metrificação e de Conselhos, Regras e Temas de redacção*, décima terceira edição, Aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Pública, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C.ª Editores, 1888.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *História da Literatura segundo o Programa oficial para a cadeira de Literatura nacional dos Liceus*, segunda edição, revista e correcta, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C.ª Editores, 1892.
- Marinho, Mª de Fátima, *O romance Histórico em Portugal*, Porto, Campo das Letras, 1999.
- Marques, João Francisco, *A Parenética Portuguesa e a Restauração 1640-1668*, 2 vols., Porto, INIC, 1989.
- Mendes, António Rosa, "A vida cultural— do pré-humanismo ao seu colapso total", *História de Portugal*, direcção de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 3º vol., 1992-94.
- Mendonça de Pina e Proença, Martinho de, *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, Lisboa, José António da Silva, 1734 (1761, 1768...).
- Meneses, D. Pedro de, *Oração proferida no Estudo Geral de Lisboa*, tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução de A. Moreira de Sá, Lisboa, edição do Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1964.
- Murta, José Guerreiro, *Evocação Histórica do Primeiro Liceu de Lisboa e do País (Discursos e Anotações)*, Lisboa, s/ed., 1953.
- Neto, Vítor, *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal. (1832-1911)*, Lisboa, INCM, Colecção Análise Social, 1998.

- Nobre, Barros, *Primeiro Centenário da Criação dos Liceus em Portugal*, Separata n.º 75 da revista *Labor*, Aveiro, Gráfica Aveirense, 1936.
- Nóvoa, António, *Le temps des Professeurs*, 2 vols., Lisboa, INIC, 1987.
- Nóvoa, António, (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- Nóvoa, António, "Prefácio" a Isabel Alves Baptista, *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento, 1759-1835*, Bragança, ed. da autora, 1999.
- Oliveira, Fernão de, *Gramática da Lingoagem Portuguesa* (1536), 3ª edição feita de harmonia com a 1ª, sob a direcção de Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, edição de José Fernandes Júnior, 1936.
- Oliveira Marques, A. H., "Relações entre Portugal e o mundo germânico nos séculos XIX e XX. Breve Ensaio.", in *Cultura, Revista de História e de Teoria das Ideias*, Lisboa, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, vol. XI, 1999.
- Ortigão, Ramalho, *As Farpas*, Lisboa, Companhia Nacional Editora, 1890.
- Paixão, Vitor Manuel Braga, "A Propósito de um Livro de Actas guardado pela Academia. A Reforma Geral dos Estudos", Comunicação apresentada à Classe de Letras em 8 de Junho de 1948, Lisboa, *Boletim da Academia das Ciências de Lisboa*, XX, Junho-Julho, 1948.
- Palmer, Richard E., *Hermenêutica*, (1969), Lisboa, Edições 70, 1999.
- Pereira, João Félix, *Selecta Portuguesa, Antiga e Moderna, em Prosa e em Verso, para uso das escolas*, Lisboa, Tipografia da Rua do Crucifixo, 1875.
- Pierssens, M., «Administration des signes et Sémiotique de la complexité: Le cas Lautréamont», *Critique* n.º 372, Paris, 1978.
- Pozuelo Yvancos, Jose María, *Del Formalismo a la Neorretorica*, Madrid, Taurus, 1988.
- Pozuelo Yvancos, Jose María, *Teoría del Lenguaje Literario*, Madrid, Cátedra, 1989.
- Prado Coelho, Eduardo, *Os Universos da Crítica. Paradigmas da Crítica Literária*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- Queirós, Eça de, *Notas Contemporâneas*, 3ª ed., Porto, Livraria Chardron de Lello & Irmão ed., 1920.
- Queirós, Eça de, *A Correspondência de Fradique Mendes*, sexta ed., Porto, Livraria Chardron de Lello & Irmão ed., 1921.
- Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 4 vols., trad. ing. H. E. Butler, Cambridge, Harvard University Press, 1969.
- Rebelo, Luís Francisco, *O Teatro Naturalista e Neo-Romântico*, Lisboa, Biblioteca Breve, 1978.
- Rebelo da Silva, Luís Augusto, *Elogio de Sua Majestade o rei D. Pedro V*, Lisboa, Imprensa da Academia Real das Ciências, 1863.
- Reis, Jaime, *O Atraso económico Português. 1850-1930*, Lisboa, IN-CM, 1993.
- Reis Lobato, António José dos, *Arte da gramática da língua portuguesa*, Lisboa, 1770.
- Remédios, Mendes dos, *História da Literatura Portuguesa*, 4ª edição, Coimbra, s/d.
- Resende, André de, *Oração de Sapiência (Oratio pro Rostris)*, tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução e notas de A. Moreira de Sá, Lisboa, do Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia, anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2 vols., 1956.
- Reis, Carlos, *Técnicas de Análise textual*, Coimbra, Almedina, 1975.
- Reis, Carlos, *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 1999.
- Ribeiro, José Silvestre, *Primeiros Traços de uma resenha da Literatura portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1853.
- Ribeiro, José Silvestre, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal*, nos sucessivos reinados da Monarquia, 8 Tomos, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, 1879.

- Rodrigues, Ernesto, *Mágico Folhetim. Literatura e Jornalismo em Portugal*, Lisboa, Editorial Notícias, 1998.
- Rorty, Richard, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, 1980, trad. port.. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*, Lisboa, Dom Quixote, 1988.
- Rorty, Richard, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, trad. port. *Contingência, Ironia e Solidariedade*, Lisboa, Editorial Presença, 1994.
- Salgado Júnior, António, *História das Conferências do Casino*, Lisboa, Tipografia da Cooperativa Militar, 1930.
- Sanches, Ribeiro, *Cartas sobre a Educação da Mocidade (1760)*, Colónia, nova edição em Coimbra, Imprensa da Universidade, 1922.
- Santos, Boaventura de Sousa, "Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 38, Coimbra, 1993.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Pela mão de Alice. O Social e o Político na pós-modernidade*, Porto Afrontamento, 1944.
- Santos, Delfim, "Universidade", *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*, dir. de Jacinto do Prado Coelho, Porto, Figueirinhas, 1971.
- Santos, Maria Amélia Machado, *Bento José de Sousa Farinha e o ensino*, Coimbra, 1948.
- Santos, M.ª de Lurdes Costa Lima dos, *Intelectuais portugueses na primeira metade de oitocentos*, Lisboa, Editorial Presença, 1988.
- Santos, M.ª de Lurdes Costa Lima dos, "A Elite Intelectual e a Difusão do Livro nos meados do século XIX", in *Análise Social*, vol XXVII, nº 116-117, 1992.
- Santos Alves, José Augusto dos, *Ideologia e Política na Imprensa do Exílio, "o Portuguez" (1814-1826)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- Saraiva, António José, e Lopes, Óscar, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 8ªed., 1975.
- Schaefer, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un Genre littéraire ?*, Paris, Seuil, 1989.
- Schiller, Friedrich Schiller, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid, Anthropos, trad. e notas de Jaime Feijoo e Jorge Seca, 1990.
- Sena, Jorge de, *Estudos de Literatura Portuguesa III*, Lisboa, Edições 70, 1986.
- Serrão, Joel, *Temas Oitocentistas*, Lisboa, Ática, 1959.
- Silva, Ana Cristina Nogueira da, Hespánha, António Manuel, "A Identidade Portuguesa", *História de Portugal*, direcção de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 4º vol., 1992-94.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, 8ª edição, 1991.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "A 'leitura' de Deus e as leituras dos homens", in *Colóquio/Letras*, nº 100, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, *Camões: Labirintos e Fascínios*, Lisboa, Ed. Cotovia, 1994 (2ª ed. 1999).
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Modernismo e Vanguarda em Fernando Pessoa", *Diacrítica*, n.º 11, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 1996.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português", *Diacrítica*, nº 13-14, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 1998-1999.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "As Relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes", *Diacrítica*, nº 13-14, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade de Minho, 1998-1999.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Apontamentos sobre algumas genealogias hispânicas da Teoria da Literatura", *Prof. Dr. José Ribeiro Dias – Homenagem*, Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães (orgs.), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- Silva, António Delgado, *Collecção de legislação portuguesa desde a última compilação das Ordenações*, redigida pelo Desembargador..., Legislação de 1775 a 1790, Lisboa, 1828.

- Silva, Luciano A. Pereira da, *Instrução Secundária*, Discurso proferido na Sessão de 13 de Janeiro de 1903 da Câmara dos Senhores Deputados, Lisboa, Imprensa Nacional, 1903.
- Silva Amado, José Joaquim da, *Discurso de Abertura dos Cursos do Liceu Central de Lisboa no ano lectivo de 1883-84*, Lisboa, Tipografia Elzeviriana, 1883.
- Silva Amado, José Joaquim da, *Discurso de Abertura das Aulas dos cursos do Liceu de Lisboa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1895.
- Silva Dias, José Sebastião da, *Portugal e a Cultura Europeia (séculos XVI a XVIII)*, *Biblos*, vol. XXVIII, 1953.
- Silva Dias, José Sebastião da, *Os Descobrimentos e a problemática Cultural do séc. XVI*, Lisboa, Editora Presença, 1953.
- Simões, M. Brêda, "Curso Superior de Letras", *Dicionário da História de Portugal*, dir. de Joel Serrão, 4 vols., Porto, Livraria Figueirinhas, 1971.
- Sousa, Manuel Dias de, *Nova Escola de meninos na qual se propõem hum metodo facil de ensinar a ler, escrever e contar, com huma breve direcção para a educação dos meninos, ordenada para descanso dos mestres e utilidade dos discipulos*, Coimbra, 1784.
- Tamen, Miguel, *Manners of Interpretation, The End of arguments in literary studies*, New York, State University of New York Press, 1993, trad. port. *Maneiras da Interpretação. Os fins do argumento nos estudos literários*, Lisboa, IN-CM, 1994.
- Thiesse, Anne Marie, *La Création des Identités Nationales*, Paris, Seuil, 1999, tradução portuguesa, *A Criação das Identidades Nacionais*, Lisboa, Temas e Debates, 2000.
- Tolentino, Nicolau, *Sátiras*, selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa, Lisboa, Livraria Portugalíia, 1941.
- Torgal, Luis Reis (org.), "Antes de Herculano", *História da História em Portugal. Séc. XIX - XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- Torgal, Reis, "Universidade e Sociedade nos primórdios do liberalismo português. Revolução, Reformismo e Continuidade", *Portugal: Da Revolução Francesa ao Liberalismo*, 4 e 5 de Dezembro de 1986, Braga, Catálogo do Fundo Barca-Oliveira da Biblioteca Pública de Braga.
- Universidade, História, Memória, Perspectivas*. Actas do Congresso História da Universidade, 7º Centenário (5-9 Março de 1991), Coimbra, Universidade de Coimbra, 5 vols., 1991.
- Valente, Vasco Pulido, "O estado liberal e o ensino. Os Liceus portugueses (1834-1930)", in *Cadernos GIS, Gabinete de Investigações Sociais*, Lisboa, 1973.
- Vasconcelos, João Teixeira de, *Curso Gramatical da língua Latina e Portuguesa, ordenado em seis livros e oferecido à Instrução Pública*, 1838.
- Vasconcelos, José Leite de, *A Filologia Portuguesa (A propósito da Reforma do Curso Superior de Letras de Lisboa)*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1888.
- Vattimo, Gianni, *Éthique de l'Interprétation*, Paris, La Découverte, 1991.
- Veloso, J.M. de Queiroz, *O Ensino Secundário em Portugal*, Discurso pronunciado na Câmara dos Senhores Deputados na sessão de 21 de Agosto de 1908, Lisboa, Imprensa Nacional, 1908.
- Verdelho, Telmo, "Camilo e a Tradição Vernacular", *Congresso Internacional de Estudos Camilianos, Actas*, Coimbra, 1994.
- Verdelho, Telmo, "Garrett e o Pensamento Normativo na Língua Portuguesa", *Colóquio/Letras* nº153-154, Julho-Dezembro 1999, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- Verney, Luis António, *Verdadeiro Metodo de Estudar* (1746), ed. António Salgado Júnior, 5 vols., Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1949-1952; *idem*, selecção, prefácio e notas de M^a Lucília Gonçalves, Lisboa, Presença, 1991.
- Viala, Alain, *Naissance de L'écrivain*, Paris, Minuit, 1985.
- Viala, Alain, "État historique d'une discipline paradoxale", *Le Français aujourd'hui*, nº72, Paris, 1985.

- Vilhena, Júlio de, *D. Pedro V e o seu Reinado*, 3 vols., Coimbra, 1922.
- Wagner, Peter, "Les sciences sociales et l'État en Europe occidentale continentale: la structuration politique du discours disciplinaire", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 122, 1989.
- Wellek, René, Warren, Austin, *Theory of Literature*, New York, Harcourt, Brace and Company, 1962, *Teoria da Literatura*, trad. port. José Palla e Carmo, Lisboa, Publicações Europa-América, 1962.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations* (1958), Oxford, Basil Blackwell and Mott, trad. port. *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Wittrock, Björn, « Les sciences sociales et le développement de l'Etat : les transformations du discours de la modernité », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 122, Novembre, 1989.
- Wolf, Ferdinand, *Proben Portugiesischer und Catalanischer Volksromane. Mit einer literarhistorischen einleitung über die Volksposie in Portugal und Catalonien*, Vienna, 1856.
- Wolf, Ferdinand, *Studien zur geschichteder Spanischen und Portugiesischen Nationalliteratur*, Berlin, 1859.

LEGISLAÇÃO; DOCUMENTAÇÃO; IMPRENSA

Legislação Fundamental / Liceus

- Regulamento Nacional dos Liceus de Novembro de 1836.
- Decreto de 20 de Setembro de 1844.
- Regulamento para os Liceus Nacionais de 10 de Abril de 1860.
- Plano dos Liceus de 9 de Setembro de 1863.
- Decreto sobre a Instrução Pública de 31 de Dezembro de 1868.
- Decreto de 23 de Setembro de 1872.
- Regulamento para os Liceus nacionais de 31 de Março de 1873.
- Reforma e nova organização da Instrução secundária de 14 de Junho de 1880.
- Decreto de 29 de Julho de 1886.
- Regulamento geral dos Liceus de 12 de Agosto de 1887.
- Decreto de 20 de Outubro de 1888.
- Decreto de 24 de Dezembro de 1894.
- Regulamento de 14 de Agosto de 1895.
- Lei de 29 de Agosto de 1905.

Documentação Primária/ Liceus

- Livro de Registo* do Liceu Central de Lisboa, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Folha(s) de Despesas eventuais dos Liceus – Folha(s) de Gratificações aos júris de Exames*, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Livro de Actas* do Conselho Escolar, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Registo de Presença* dos professores, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Rodrigues de Freitas, Porto. (sumários).

Legislação fundamental / Curso Superior de Letras

Carta 137 de 31 de Outubro de 1858.

Lei de 8 de Junho de 1859.

Decreto de 18 de Setembro de 1878.

Decreto nº5 de 28 de Dezembro de 1901.

Lei de 10 de Outubro de 1902.

Documentação primária / Curso Superior de Letras

Livro das Actas do Curso Superior de Letras (vrs. anos)

Livro da Correspondência do Curso Superior de Letras

Livro da Correspondência com o Curso Superior de Letras

Registos de Frequência do Curso Superior de Letras: arquivo/depósito do Curso Superior de Letras, na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

Imprensa escrita - século XIX - XX

A Discussão, Funchal, nº 50, 51, 53 e 55, 1856.

Jornal do Comércio, Lisboa, 15 de Janeiro de 1861.

O Jornal da Noite, Lisboa, Junho de 1871.

Revolução de Setembro, Lisboa, 30 de Maio- 1 de Junho de 1871.

Diário Popular, Junho de 1871.

O Imparcial, Coimbra, Dezembro de 1884.

Diário Ilustrado, Lisboa, 31 de Maio de 1904.

O Instituto, Lisboa.

Revista Literária, Porto.

Revista da Educação e Ensino, Lisboa.

O Positivismo, Lisboa.

Labor, Aveiro.

Anuários, de vários Liceus do Continente e Ilhas, 1870-1888; 1901-1907.

(Página deixada propositadamente em branco)

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2011

Obra Publicada

com a coordenação

Científica



Centro de
Literatura
Portuguesa

• U • C •



I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U